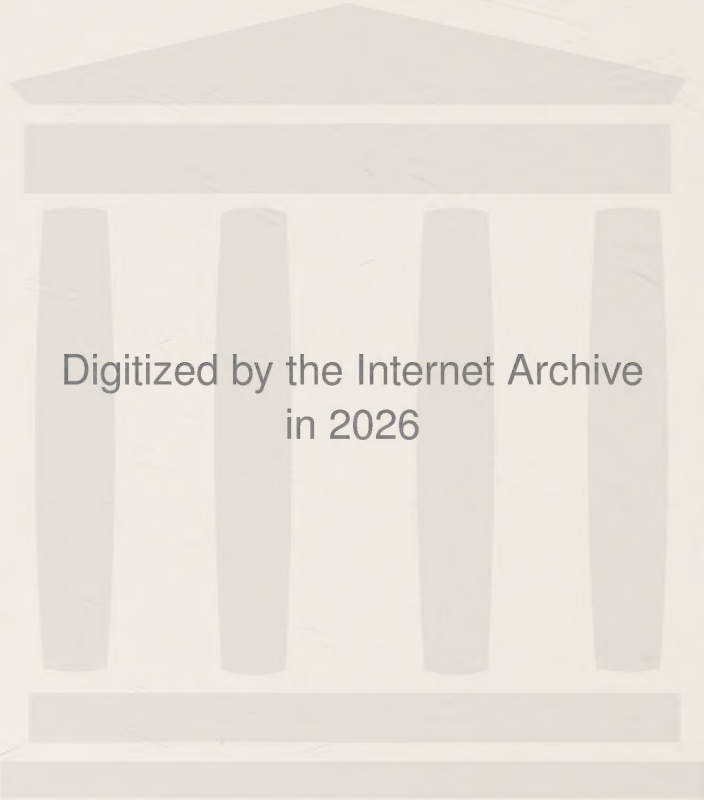


Lernprozessorientierte Kriterien zur Evaluierung von Lehrwerken für den Englischunterricht in der Sekundarstufe I

Werner Kieweg, M.A.



Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41554826_0017

LERNPROZESSORIENTIERTE KRITERIEN ZUR
EVALUIERUNG VON LEHRWERKEN FÜR DEN
ENGLISCHUNTERRICHT IN DER SEKUNDARSTUFE I

Inaugural - Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades
der Philosophie
an der Ludwig-Maximilians-Universität
zu München
vorgelegt von

Werner Kieweg, M.A.
aus
Schwabmünchen

München 1985

Referent: Prof. Dr. Karlheinz Hecht

Korreferent: Prof. Dr. Leonhard Lipka

Tag der mündlichen Prüfung: 25.02.1985

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	7
1. Einführung	9
1.1. Zur Notwendigkeit der Lehrwerkevaluierung	9
1.2. Verschiedene Ansätze zur Lehrwerkevaluierung	12
1.2.1. Die spekulative Lehrwerkevaluierung	13
1.2.2. Die systematische quantitative Lehrwerkevaluierung	15
1.2.3. Die empirische Lehrwerkevaluierung	16
1.2.4. Der eklektische Ansatz in der Lehrwerkevaluierung	19
1.3. Themenbegrenzung	25
2. Die sprachlichen Systeme	29
2.1. Evaluierungskriterien für die Entwicklung der grammatischen Teilkompetenz durch das Lehrwerk	29
2.1.1. Zur allgemeinen Bedeutung der Grammatik für den fremdsprachlichen Unterricht	29
2.1.2. Wissenschaftliche vs. didaktische vs. pädagogische Grammatik und die Konsequenzen für die Lehrwerkevaluierung	34
2.1.3. Evaluierungskriterien zur Anordnung der grammatischen Inhalte	54
2.1.4. Genuine Kontexte	62
2.1.5. Deduktives vs. induktives Vermittlungsverfahren	64
2.1.6. Die grammatischen Kognitivierungsverfahren	67
2.1.6.1. Das formalgrammatikalische Kognitivierungsverfahren	67
2.1.6.2. Das funktionalgrammatische Kognitivierungsverfahren	72
2.1.6.3. Das kontrastierende Kognitivierungsverfahren (L_1 vs. L_2)	74
2.1.6.4. Das kontrastierende Kognitivierungsverfahren (L_2 vs. L_2)	77
2.1.6.5. Das signalgrammatische Kognitivierungsverfahren	78
2.1.6.6. Die bildgesteuerten und graphischen Kognitivierungsverfahren	80
2.1.7. Zur Beurteilung der Konzeption der grammatischen Übungskorpora	85
2.1.8. Lehrwerkinduzierte Fehler im Bereich der Grammatik	91

2.2.	Evaluierungskriterien für die Wortschatz- arbeit in Lehrwerken	94
2.2.1.	Zur allgemeinen Problematik der Wort- schatzerweiterung	94
2.2.2.	Die Ziele einer systematisch angelegten Wortschatzarbeit	98
2.2.3.	Verfahren zur systematischen Wortschatz- erweiterung	102
2.2.3.1.	Wortschatzerweiterung durch Wortbezugs- modelle	102
2.2.3.2.	Wortschatzerweiterung durch die Darstel- lung der Regelmäßigkeiten in der Wort- bildung	103
2.2.3.3.	Wortschatzerweiterung durch lehrwerkinter- ne Anleitung zum Umgang mit Wörterbüchern	106
2.2.3.4.	Wortschatzerweiterung durch Dekodierungs- verfahren	107
2.2.4.	Systematisierungsverfahren in der Wort- schatzarbeit	108
2.2.4.1.	Wortfeldarbeit (semantic fields/word fields)	109
2.2.4.2.	Kollokationsfelder (field of collocation, collocational field)	110
2.2.4.3.	Sachfelder (field of subject-matter)	111
2.2.4.4.	Morphologische Felder (morphological fields)	112
2.2.4.5.	Sprachebenen (speech level)	113
2.2.5.	Die Bedeutung der Systemunterschiede für die Wortschatzvermittlung	115
2.2.6.	Die Bedeutungsarten als Systematisierungs- hilfen	118
2.2.7.	Evaluierungskriterien zum Wortschatzanhang	120
2.2.8.	Zur Evaluierung der lexikalischen Übungs- korpora in Lehrwerken	122
2.3.	Evaluierungskriterien zur Entwicklung der orthographischen Teilkompetenz durch das Lehrwerk	132
2.3.1.	Zur allgemeinen Problematik der Recht- schreibleistung	132
2.3.2.	Zur Situation des Rechtschreibunterrichts auf der Sekundarstufe I	133
2.3.3.	Psycholinguistische Aspekte des Recht- schreibens im Englischunterricht	136
2.3.4.	Die Steuerung der produktiven Rechtschreib- leistung durch das Lehrwerk	140
2.3.4.1.	Die akustische Gliederungsfähigkeit	140
2.3.4.2.	Die Steuerung des Rechtschreiberwerbs durch Regellernen	147

2.3.4.3.	Das etymologische Prinzip als Recht-schreibhilfe	150
2.3.5.	Die Rechtschreibfehler englischer Schulkinder als Leitlinie für die Konzeption kompensatorischer Übungsverfahren im Lehrwerk	154
2.3.6.	Lehrwerksinterne Differenzierungsmöglichkeiten im orthographischen Bereich	155
2.4.	Zur Evaluierung der phonologischen Komponenten im Lehrwerk	157
2.4.1.	Zur Notwendigkeit einer gezielten Aussprache durch das Lehrwerk	160
2.4.2.	Psycholinguistische Aspekte der phonologischen Teilkompetenz	165
2.4.3.	Zur Beurteilung der Lautlehre im Lehrwerk	167
2.4.4.	Die Vermittlung der prosodischen Elemente durch das Lehrwerk	170
2.4.4.1.	Betonung und Rhythmus	171
2.4.4.2.	Intonation	172
3.	Die sprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten	181
3.1.	Evaluierungskriterien zur Entwicklung des Hörverstehens durch das Lehrwerk	181
3.1.1.	Die Bedeutung des Hörverstehens im Unterricht und die curricularen Anforderungen	181
3.1.2.	Psycholinguistische Probleme des Hörverstehens und ihre Relevanz für die Lehrwerkevaluierung	183
3.1.3.	Die schwierigkeitsbestimmenden Faktoren des Hörverstehens	192
3.1.3.1.	Die sprachlichen Schwierigkeiten beim Hörverstehen	192
3.1.3.2.	Die thematisch-sachlichen Schwierigkeiten beim Hörverstehen	194
3.1.3.3.	Die sprecher- und aufnahmebedingten Schwierigkeiten beim Hörverstehen	195
3.1.3.4.	Die schülerbedingten Schwierigkeiten beim Hörverstehen	195
3.1.4.	Zur Evaluierung der hörverstehensermittelnden Maßnahmen durch das Lehrwerk	200
3.1.4.1.	Zur Evaluierung der hörverstehensvorbereitenden Maßnahmen im Lehrwerk	200
3.1.4.2.	Zur Evaluierung der hörverstehensbegleitenden Maßnahmen im Lehrwerk	201
3.1.4.3.	Zur Evaluierung der hörverstehensüberprüfenden Maßnahmen im Lehrwerk	202
3.1.5.	Zur Evaluierung des eigentlichen 'skill training' durch das Lehrwerk	205

3.2.	Zur Evaluierung der Entwicklung des Leseverstehens durch das Lehrwerk	208
3.2.1.	Die curricularen Vorgaben zum Lese- verstehen und die daraus resultieren- den Beurteilungsfelder	208
3.2.2.	Der Leseprozeß im Lichte der Psycho- linguistik und die daraus resultie- renden Erkenntnisse für die Lehrwerk- evaluierung	211
3.2.3.	Zur Evaluierung von Lehrwerkstexten	215
3.2.3.1.	Die Erlesbarkeit von Schulbuchtexten (readability)	215
3.2.3.2.	Die Angemessenheit des Inhalts der Texte (suitability of content)	217
3.2.3.3.	Didaktisierte, simplifizierte und authentische Texte im Lehrwerk	220
3.2.3.4.	Die Auswertbarkeit von Schulbuch- texten (exploitability)	222
3.2.4.	Zur Entwicklung der Lesestrategien durch das Lehrwerk	225
3.2.4.1.	Orientierendes Lesen (skimming)	225
3.2.4.2.	Selektierendes Lesen (scanning)	226
3.2.4.3.	Extensives und intensives Lesen (extensive and intensive reading)	226
3.2.4.4.	Das kritische Lesen (critical reading)	227
3.2.5.	Zur Evaluierung der Übungskorpora zu Lehrwerkstexten	228
3.2.6.	Zur Evaluierung der Textsortenvaria- bilität	236
3.2.7.	Zur Beurteilung des Lehrwerks in seiner Vermittlungsrolle für literari- sches Grundwissen	237
3.3.	Zur Evaluierung der Entwicklung der mündlichen Sprachproduktion durch das Lehrwerk	247
3.3.1.	Die curricularen Anforderungen im Richtzielbereich Sprechfertigkeit und zur Unterrichtssituation	248
3.3.2.	Psycholinguistische Erkenntnisse über die mündliche Sprachproduktion und deren Bedeutung für die Lehrwerkevalu- ierung	253
3.3.3.	Zur Evaluierung der interaktiven Teil- kompetenz durch das Lehrwerk	262
3.3.3.1.	Zur Evaluierung der Reproduktionsdia- loge und deren Übungskorpora im Lehr- werk	264

3.3.3.2.	Zur Evaluierung der stark gesteuerten Produktionsdialoge	269
3.3.3.3.	Evaluierungskriterien für weniger stark gesteuerte Produktionsdialoge	274
3.3.3.4.	Evaluierungskriterien zur Entwicklung der Aushandlungskompetenz durch das Lehrwerk	277
3.3.4.	Zur Evaluierung der Steuerung der mündlichen Textkompetenz durch das Lehrwerk: Beschreiben, Berichten, Erzählen und Dolmetschen	279
3.3.5.	Zur Gewinnung von weiteren Evaluierungskriterien aus der Interimssprachenanalyse	282
3.4.	Zur Evaluierung der Entwicklung und Steuerung der schriftlichen Sprachproduktion durch das Lehrwerk	285
3.4.1.	Zur Rolle der schriftlichen Sprachproduktion im heutigen Englischunterricht	287
3.4.2.	Zur Entwicklung der schriftlichen Textkompetenz durch das Lehrwerk und die Konsequenzen für die Lehrwerkevaluierung	288
3.4.3.	Zur Entwicklung der kommunikativen Schreibkompetenz durch das Lehrwerk und die Konsequenzen für die Lehrwerkevaluierung	290
3.4.4.	Zur Bewußtmachung der Unterschiede zwischen geschriebener und gesprochener Sprache durch das Lehrwerk	292
3.4.5.	Die Bewußtmachung der Kohärenz- und Kohäsionsprobleme durch das Lehrwerk	294
3.4.6.	Zur Evaluierung der Übungskorpora für die schriftliche Sprachproduktion	297
4.	Evaluierungskriterien zur Darstellung der Landeskunde im Lehrwerk	301
4.1.	Zur Zielsetzung und Durchführung der Landeskunde im Lehrwerk	304
4.1.1.	Landeskundliche Modelle in ihrer historischen Entwicklung	305
4.1.2.	Die curricularen Anforderungen im Bereich der Landeskunde und die Konsequenzen für die Lehrwerkevaluierung	312
4.2.	Sachanalytische Evaluierungskriterien für landeskundliche Inhalte im Lehrwerk	314
4.3.	Verfahrensanalytische Evaluierungskriterien für landeskundliche Inhalte im Lehrwerk	321

4.3.1.	Das immanente Verfahren	322
4.3.2.	Die kognitiven (expliziten) Verfahren	323
4.3.3.	Die sprachimmanenten Verfahren	325
4.4.	Instrumentell-fertigkeitsbezogene Evaluierungskriterien für landeskundliche Inhalte im Lehrwerk	327
4.5.	Erziehungsspezifische Evaluierungskriterien durch landeskundliche Inhalte im Lehrwerk	329
5.	Ausblick	332
5.1.	Zur Konzeption einer Lernsequenz auf der Basis der postulierten Evaluierungskriterien	332
5.1.1.	Feinraster für eine Unitkonzeption	333
5.2.	Das dynamische Element in der Unitkonzeption innerhalb des gesamten Lehrwerks	339
	Literaturverzeichnis	343

Vorwort

Seit 1973 bin ich ununterbrochen als Lehrwerkautor tätig. Im Verlauf dieser Zeit wurde ich mit der Problematik der Lehrwerkkonzeption vertraut und erfuhr dazu wertvolle Hinweise von vielen Fachdidaktikern, denen ich zu großem Dank verpflichtet bin. An erster Stelle ist hier Prof. Dr. Karlheinz Hecht zu nennen, der mich immer wieder auf die Verbindung zwischen der konkreten Unterrichtspraxis und dem notwendigen fachdidaktischen Theorieverständnis aufmerksam machte und der als Doktorvater meine Arbeit wohlwollend unterstützte. Zahlreiche Anregungen erfuhr ich auch von Prof. Dr. Leonhard Lipka, in dessen Hauptseminaren ich das notwendige sprachwissenschaftliche Hintergrundwissen erwarb.

Auf den zahlreichen Präsentationsveranstaltungen zur Einführung des Lehrwerks 'ENGLISH IN ACTION' lernte ich die gängige Praxis der Lehrwerkbegutachtung kennen. Dabei wurde mir bewußt, daß die Lehrkräfte überwiegend impressionistisch urteilen, weil keine praxisbezogenen und gleichzeitig wissenschaftlich begründbaren Kriterienkataloge in ausreichender Menge vorliegen.

Als ich nach einer 14jährigen Lehrtätigkeit in der Schule als Verwalter einer wissenschaftlichen Assistentenstelle am Lehrstuhl für die Didaktik der Englischen Sprache und Literatur an der Universität München tätig werden durfte, mußte ich mich erneut mit der o.g. Problematik auseinandersetzen. In den entsprechenden wissenschaftlichen Übungen zur Lehrwerkkritik bemühte ich mich, den Studierenden einen verbesserten Kriterienkatalog zur Lehrwerkevaluierung vorzulegen, der die Forschungsergebnisse aus den zahlreichen

Begleitwissenschaften der Didaktik berücksichtigt. Dabei kam ich zu der Einsicht, daß die bereits vorhandenen Kriterienkataloge durch stärker lernprozeßorientierte Evaluierungskriterien ergänzt werden müssen. Daraus ergab sich schließlich der Anstoß, diese Problematik näher zu untersuchen.

1. E I N F Ü H R U N G

1.1. Zur Notwendigkeit der Lehrwerkevaluierung

"Das Lehrmaterial und die Medien strukturieren die Methoden der Lehrkräfte stärker als alle anderen Faktoren, etwa das Fachwissen, die Ausbildung der Lehrkräfte oder der Arbeitsstil in der Schule. Es wäre deshalb verfehlt, Unterrichtskonzepte losgelöst von der Beschaffenheit, dem Aufbau, den Schwächen und Mängeln, der didaktischen Artikulation des Lehrmaterials zu suchen, das ein Lehrer zu verwenden genötigt ist."

(PIEPHO zitiert von LOHFERT in KRUMM 1982:36)

Wie aus dem Zitat hervorgeht, beeinflußt das Lehrwerk den unmittelbaren Fremdsprachenunterricht entscheidend, so daß es durchaus sinnvoll erscheint, lehrerorientierte und unterrichtspraktische Verfahren zur Lehrwerkbegutachtung zu entwickeln, die - wenn wissenschaftlich abgesichert - ein wertvolles Evaluierungsinstrumentarium darstellen können.

Das Lehrwerk und in seinem Zentrum das Schülerbuch hält eine starke Position innerhalb des Fremdsprachenunterrichts und nimmt nicht nur eine stützende, sondern in der Regel eine tragende Funktion wahr. Ferner gehen von ihm starke Beeinflussungseffekte aus, die im ungünstigsten Fall, durch antiemanzipatorische Inhalte sogar falsche Leitbilder und Klischees vermitteln können.

Die Lehrwerke sind zwar das Spiegelbild der jeweiligen in den Lehrplänen festgelegten Intentionen, dennoch unterscheiden sie sich im Aufbau erheblich (z.B. hinsichtlich einer stärker audio-visuell, audio-lingual, strukturorientiert oder kommunikativ ausgerichteten Grundkonzeption). Man fordert heute zu Recht, daß die auf die einzelnen Jahrgangsstufen zugeschnittenen Lehrbücher auch für die Schüler und deren Eltern lernpsychologisch transparent sein müssen, damit sowohl individuelles Lernen als auch gezielte Hilfe durch das Elternhaus möglich sind.

Um einen Evaluierungsraster erstellen zu können, muß allerdings zuerst die Frage nach den Funktionen des Lehrwerks genauer beantwortet werden.

Das Lehrwerk besitzt einen funktionalen Stellenwert im Lehr- und Lerngefüge, da es eine Hilfsmittelfunktion für den Lehrenden und den Lernenden ausübt. Die Hilfsfunktion für das Lehren besteht darin, daß im Lehrwerk die vom Lernenden geforderten Lernprozesse partiell vorweggenommen sind (Psychologisierung der Lernschritte oder Artikulationsphasen). Außerdem werden dem Lehrenden umfangreiche Hilfen für die 'didaktische Reduktion' in der Realisierung der Lerninhalte angeboten:

Anordnung und Sequentierung der Lerninhalte, Konkretisierung von Lernzielen, Vorgabe von Lernschritten und Lehrsituationen (z.B. genuine Kontexte), Kommunikationsrichtungen, Übungsmöglichkeiten, Kognitivierungsverfahren und Vorschläge zur Feststellung von Lernergebnissen. Die Konzeption einer Lerneinheit (unit) im Schülerbuch muß folglich einem antizipierten Lernprozeß entsprechen, wobei die Dimensionalisierung der Lernschritte lernpsychologisch zu rechtfertigen ist. Dasselbe gilt für die motivationalen Bedingungen eines effektiven Lernprozesses, z.B.

- Sinnhaftigkeit der thematischen Inhalte (meaningful learning), die AUSUBEL (1974:passim) als eine der grundlegenden Voraussetzungen für den erfolgreichen Fremdsprachenunterricht bezeichnete.
- Ablösung der grammatischen Beschreibung als alleiniges Ordnungsprinzip zugunsten einer didaktisch ausgerichteten Grammatik, die sich am Fähigkeitskonzept der Lernenden orientiert und eine für den Lernprozeß angemessene Beschreibung liefert.

Die Beurteilung der Hilfsfunktion des Lehrwerks für das Lernen ist allerdings nicht unproblematisch, da hierfür noch weniger gesichertes Basiswissen zur Verfügung steht, mit dessen Hilfe man die durch das Lehrwerk initiierten Lernprozesse in ihrer Effektivität sicher beurteilen kann. So wird z.B. die Diskussion über den Zweitspracherwerb (second language learning / second language acquisition) noch weitgehend hypothetisch geführt. DULAY/BURT (1974a, 1974b und 1975), MACNAMARA (1976) und FELIX (1980) vertreten die Auffassung, daß der Erwerb der Fremdsprache (L_2) dem der Muttersprache (L_1) absolut gleichzusetzen sei (direct analogy: adolescent child). KRASHEN (1981a und 1981b) bezieht sogar die extreme Position, daß ein beständig handlungsorientierter Gebrauch der Fremdsprache ein 'bewußtes' Lernen erübrige. SELINKER (1972), SCHLESINGER (1977), MCLAUGHLIN (1978) und RIVERS (1980) bezweifeln jedoch diese 'Identitätshypothese' der mutter- und fremdsprachlichen Lernprozesse und weisen auf die notwendigen kognitiven Lernverfahren hin, ohne die eine Fremdsprache im schulischen Bereich kaum erworben werden könne. Trotz dieser kontrovers geführten Diskussion ist auf eine Evaluierung der fremdsprachlichen Unterrichtsmaterialien nicht zu verzichten. Die Lehrwerke sind zwar

immer die Umschlageplätze für curriculare Ideen für das Unterrichtsgeschehen und stellen in der Regel einen Kompromiß zwischen fortschreitender Theorie und beharrender Praxis dar, dennoch müssen sie im Rahmen der allgemeinen curricularen Evaluationsproblematik der Erziehungswissenschaften in ihren unterrichtserfolgbestimmenden Faktoren 'meßbar' bleiben.

1.2. Verschiedene Ansätze zur Lehrwerkevaluierung

Während in den 60er Jahren eine noch weitgehend unkritische Lehrwerkgläubigkeit herrschte bzw. die Bewertung von Lehrwerken häufig rein impressionistisch durchgeführt wurde, wuchs in den 70er Jahren das kritische Bewußtsein über die Möglichkeiten und Grenzen der unterrichtlichen Verwendungsmöglichkeiten von Lehrwerken. So war es auch das Ziel der einsetzenden Lehrwerksforschung, die Evaluierungskriterien für Lehrwerke auf eine wissenschaftliche Grundlage zu stellen und ihre Effizienz im Unterricht zu überprüfen. Wie diese wissenschaftlichen Kriterien allerdings zu erschließen sind, wird sehr unterschiedlich beantwortet. Dies kann im Sinne einer spekulativen, quantitativen oder empirischen Lehrwerkevaluierung geschehen. Diese verschiedenen Ansätze müssen deshalb zunächst auf ihre Leistungsfähigkeit und Praktikabilität untersucht werden. Die daraus gewonnenen Erkenntnisse werden anschließend für die Darstellung des eklektischen Ansatzes verwendet, der der vorliegenden Arbeit zugrundeliegt.

1.2.1. Die spekulative Lehrwerkevaluierung

Sie geht davon aus, Lehrwerke anhand von linguistischen und lerntheoretischen Modellen zu messen, wofür allerdings kein geschlossenes und übergreifendes Ordnungssystem der dazu notwendigen Beurteilungskriterien besteht. Es muß grundsätzlich die Frage gestellt werden, ob bei der derzeit recht unterschiedlichen Interpretation unserer Erkenntnisse über den Fremdsprachenerwerbsprozeß ein solches Ordnungssystem überhaupt erstellt werden kann. So bestärken die divergierenden Ansichten der Linguisten und Fachdidaktiker, z.B. über die Rolle der Grammatik im Englischunterricht, die bestehenden Zweifel ganz erheblich.

Die spekulative Lehrwerkevaluierung - oftmals als wissenschaftliche Lehrwerkforschung bezeichnet - entwickelt ihre Fragestellung und Instrumentarien aus den einzelnen Bezugswissenschaften, die im Bedingungsgefüge des Fremdsprachenunterrichts zusammenfließen: Soziologie, allgemeine Didaktik, Curriculumstheorie, Schulpädagogik, allgemeine Lerntheorie, Linguistik, Landeskunde (wird z.Z. noch nicht als Wissenschaft universitär legitimiert), Literatur- und Texttheorie und Fremdsprachenlerntheorie. Dabei untersucht sie fachspezifische, fächerübergreifende und fachunabhängige Lernziele bzw. deren Verwirklichung im Lehrwerk.

Das o.g. Bedingungsgefüge befindet sich jedoch im ständigen Wandel, was auf die Veränderung im gesellschaftlichen und pädagogischen Konsens bezüglich der Zielvorstellungen des Fremdsprachenunterrichts einerseits und auf den beständigen Erkenntniszuwachs der Bezugswissenschaften andererseits zurückzuführen ist.

Um zu vermeiden, daß sich die spekulative Lehrwerkevaluierung verselbständigt und ihr eigentliches Ziel, einen Beitrag zur Verbesserung der Unterrichtspraxis zu leisten, aus dem Auge verliert, muß ein Kriterienkatalog die didaktische Position deutlich kennzeichnen, die ein Gutachter bezieht. Dies bedeutet allerdings, daß ein Kriterienkatalog nur eine zeitlich begrenzte Gültigkeit haben kann.

Darüber hinaus darf ein weiterer Nachteil des spekulativen Verfahrens nicht übersehen werden. Durch die verwirrende Vielfalt der verwendeten Beurteilungskriterien (zahlreiche Bezugswissenschaften) ist eine objektive Würdigung oftmals völlig unmöglich. Dieses Problem wird noch zusätzlich durch die Tatsache vergrößert, daß bei der Evaluierung in der Regel hermeneutisch verfahren wird, wobei ein Gutachter individuell interpretierend vorgeht. ATTESLANDER (1971²) und BESSLER (1972²) weisen darauf hin, daß z.B. beim textanalytischen Verfahren (ein Teilbereich der spekulativen Lehrwerkevaluierung) nur subjektive Urteile gefällt werden können, die wegen ihres impressionistischen Charakters keine objektiven Aussagen ermöglichen. Daraus folgt, daß nicht ein Gutachter, sondern ein Gutachterteam eingesetzt werden sollte, da dann die Analysen mehr Gültigkeit und größere Zuverlässigkeit aufweisen (vgl. DEEGAN/ZIMMERMANN 1973 und BALD/CARSTENSEN/HELLINGER 1973).

1.2.2. Die systematische quantitative Lehrwerkevaluierung

Sie versucht (meist maschinell mit Hilfe der elektronischen Datenverarbeitung) Einzeldaten aus Lehrwerken zu erfassen und miteinander zu vergleichen, z.B. durch Frequenzanalysen situationsgerechter Äußerungen in Englischbüchern oder Frequenzanalysen zur Bestimmung von Sprechakten (vgl. BUNG 1976:89-233). Gegen dieses Verfahren muß eingewendet werden, daß es nur zu einer hypothetischen Lehrwerkanalyse führen kann, die keine Voraussagen über mögliche Lernerfolge machen kann. Die systematische quantitative Lehrwerkevaluierung geht hauptsächlich von den MACKEY'schen Kategorien aus (MACKEY 1965): Stoffauswahl, -anordnung, -darbietung und -wiederholung. Das Kriterium 'Stoffauswahl' ist jedoch für die Lehrwerkevaluierung kaum relevant, da sich die Lehrwerkautoren streng an die 'curricular verordneten' Lerninhalte halten müssen. Ferner ist z.B. eine häufig diagnostizierte Strukturenumwälzung (recycling) noch keine ausreichende Garantie für eine gesteigerte Lerneffizienz, wenn nicht gleichzeitig die Problematik der genuinen Kontexte und der Kontextualisierbarkeit mitberücksichtigt werden. Es ist nicht die Wiederholung allein, die eine Verhaltensweise festigt (z.B. das situationsadäquate Verwenden einer Struktur), sondern es bedarf auch der Einsicht in den gesamten Zusammenhang von Sprache und Situation. Bei der Wiederholung und während des gesamten Übungsablaufes ist somit der ganze Sinngehalt des ursprünglichen Lernaktes zu reaktivieren:

1. Bewußtes Erleben einer Lernschwierigkeit (z.B. kann der Lernende eine Sprechabsicht nicht realisieren: Defizitbewußtsein).
2. Individuelle Versuche zur Überwindung der Lernschwierigkeit. Diese führen in der Regel zur Einsicht, daß das bereits gespeicherte Wort- und/oder Strukturmateriale zur störungsfreien Übermittlung der gewünschten Kommunikationsabsicht nicht ausreicht und deshalb neues hinzugelernt werden muß.
3. Konkrete Ausführung des Sprechaktes unter Verwendung der neuen sprachlichen Mittel (z.B. im Partnerdialog).
4. Integration des Neugelernten mit den bereits bekannten Redemitteln (z.B. durch Zuordnung von Sprechabsicht und Redemitteln).

Von pädagogischer Seite wird immer wieder darauf hingewiesen, daß die erwünschte Übungseffektivität nur dann eintritt, wenn das Üben unter stets neuen Gesichtspunkten und Zusammenhängen stattfindet (vgl. ROTH in BÜNSCH 1966:24-38). Diese grundlegenden lernpsychologischen Bedingungen werden in der systematischen quantitativen Lehrwerkevaluierung allerdings nicht berücksichtigt.

1.2.3. Die empirische Lehrwerkevaluierung

Sie versucht die Effektivität von Lehrwerken an bestimmten Zielgruppen unter kontrollierten Bedingungen zu überprüfen. Oftmals auch als praxisbezogene Lehrwerkevaluierung bezeichnet, fragt sie nach der Brauchbarkeit eines Lehrwerks in konkreten Unterrichtssituationen.

HEINDRICHS/GESTER/KELZ (1980:149-175) geben zu bedenken, daß als letztlich entscheidendes Beurteilungsinstrument für die Effektivität des Fremdsprachenunterrichts nicht primär die Sprachwissenschaft und die Spracherwerbsforschung in Frage kommen können, sondern vielmehr eine empirische Unterrichtsforschung, die Lehr- und Lernerfolge mißt. Sie fordern daher die Abkehr vom bisherigen Verfahren, das in der Suche nach Adaptionismöglichkeiten für bereits vorliegende linguistische und psychologische Theorien angewendet wird. Dies gilt auch für die Lehrwerkevaluierung, die vielfach noch ausschließlich in abstrakt-theoretischer und impressionalistischer Weise erfolgt. HEINDRICHS et al. bezweifeln sogar, daß die Übereinstimmung moderner Lehrwerke mit neueren oder modernsten wissenschaftlichen Erkenntnissen tatsächlich bessere Lernresultate erbringt (S.151).

Nach den Vorstellungen der Vertreter der empirischen Lehrwerkevaluierung ist die Erprobung von Lehrwerken in spezifischen Unterrichtssituationen sowohl adressatenspezifisch (Schulkategorie) und unterrichtsbezogen (Schüler- und Lehrerreaktionen werden beobachtet) als auch realistisch, da beständige Vergleiche mit einem imaginären fehlerfreien Lehrwerk ausgeschaltet bleiben. Die lerntheoretischen und linguistischen Konzepte sind somit nicht länger die alleinigen Parameter für die Messung eventueller Erfolge oder Mißerfolge.

Dennoch muß auch die empirische Lehrwerkevaluierung von Kriterienkatalogen ausgehen, die die Brauchbarkeit eines Lehrwerks beschreiben, wie z.B. Aufbau, Gliederung, Progressionsstränge, Darstellungsverfahren, Auswertbarkeit von Texten, Übungseffektivität, um differenzierte Aussagen über Teilmängel und Teildefizite machen zu können. So fordert man heute zu Recht eine mehr pragmatische Strategie in der Lehrwerkforschung,

die auf zwei Ebenen zu entwickeln ist. Einmal in Form einer systematischen Lehrwerkerprobung, in die schulart-spezifische Arbeitsbedingungen, benötigte Arbeitszeit (wöchentliches Stundenmaß in Relation zur Länge einer Lerneinheit), Lernzuwachs, Übungseffektivität und Differenzierungsaufgaben einbezogen werden müssen. Zum anderen ist die Berücksichtigung der Betroffenen (Schüler und Lehrer) notwendig, deren Reaktionen auf das Lehrmaterial wichtige Hinweise auf die Praktikabilität der jeweiligen Lehrwerkskonzeption geben.

Dieses Verfahren, das auf den ersten Blick plausibel und erfolgversprechend erscheint, erweist sich bei genauerer Analyse keineswegs als unproblematisch. So ist die Frage, ob die befragten Schüler auch tatsächlich als objektive Beurteiler fremdsprachlicher Lernprozesse betrachtet werden können, durchaus berechtigt. Aus einschlägigen Befragungen geht z.B. immer wieder hervor, daß Schüler eine besondere Vorliebe für bestimmte Übungsverfahren entwickeln, die vom didaktisch-methodischen Standpunkt aus abzulehnen sind (z.B. drill-Verfahren mit unkontextualisierbaren Redemitteln). Auch die Rückmeldung der Lehrkräfte dürfen nicht in allen Fällen als das Ergebnis objektiver Berichterstattung über die jeweilige 'Ist-Lage' bewertet werden (tatsächliche Auswirkungen des Lehrwerks auf das gegenwärtige und zukünftige Leistungsprofil einer Lerngruppe). So ist es durchaus möglich, daß vernünftig kommunikativ konzipierte Lehrwerke von 'Traditionalisten' ungebührlich abqualifiziert werden, da diese durch unterlassene Fort- und Weiterbildungsverpflichtungen einen noch recht antiquierten Wissensstand in der Fachdidaktik aufweisen bzw. einem Lehrwerk 'verschrieben' sind.

1.2.4. Der eklektische Ansatz in der Lehrwerkevaluierung

Die bisher aufgeführten Ansätze zur systematischen Lehrwerkevaluierung erbrachten bereits eine Fülle von Hinweisen, die in der Diskussion über die allgemeine Evaluierungsproblematik zu berücksichtigen sind. Die Meinung, daß die Lehrwerkforschung und die Lehrwerkkritik noch immer die Stiefkinder der jeweiligen fachdidaktischen Disziplinen bzw. der allgemeinen Schulpädagogik seien, kann beim heutigen Stand der einschlägigen Veröffentlichungen und der laufenden Forschungsarbeiten nicht mehr aufrecht erhalten werden.

Die systematische Lehrwerkforschung begann spätestens 1970, als HEUER, MÜLLER und SCHREY ein vorläufiges Programm eines Arbeitskreises zur Lehrwerkforschung und Lehrwerkkritik vorlegten. In der Mitte der 70er Jahre setzte die maschinelle Lehrwerkanalyse ein, die jedoch nur diejenigen Lehrwerkkomponenten erfaßte, die in computergeeignete Daten überführt werden konnten (z.B. lexikalische und strukturelle Frequenzanalysen bei WILLEE 1976: Lehrwerke für Deutsch; SPRISLER 1977: Lehrwerke für Französisch; JANDA 1978: Lehrwerke für Englisch). Einer der jüngsten und umfangreichsten Versuche der spekulativen Lehrwerkevaluierung ist das Mannheimer Gutachten (ENGEL et al.: 1981⁵ und 1981²), das zwar für den Bereich 'Deutsch als Fremdsprache' erstellt wurde, aber auch für die allgemeine Problematik des gesamten Fremdsprachenunterrichts von größter Bedeutung ist. Erste Versuche zur empirischen Lehrwerkevaluierung wurden 1978/79 an der University of the Philippines durchgeführt, wobei der Lernzuwachs durch diagnostische Leistungstests gemessen wurde, die an der Uni-

versität Bonn entwickelt worden waren. Vorläufige Ergebnisse zeigen deutlich, daß die daraus ableitbaren Urteile sich von den Aussagen subjektiver Beurteilung wesentlich unterscheiden (vgl. HEINDRICHs et al. 1980:153).

Ein entscheidendes Defizit in den bisherigen Beiträgen zur Lehrwerkevaluierung liegt allerdings darin begründet, daß die gewonnenen Kriterien entweder zu abstrakt wissenschaftlich oder zu unbekümmert praxisbezogen sind. In der vorliegenden Untersuchung wird die Trennung zwischen wissenschaftlichen und praxisbezogenen Evaluierungsmodellen aufgehoben. Es soll nachgewiesen werden, daß Evaluierungskriterien nur dann sinnvoll sind, wenn sie einerseits auf wissenschaftlicher Basis stehen und andererseits als konkret unterrichtsrelevant bezeichnet werden können, da Theorie und Praxis im Evaluierungskriterium zusammenfließen müssen. Da die meisten der neueren Lehrwerke sich nicht mehr in historisch fixierte Methodenkonzptionen pressen lassen, weil sie durch einen weiten Eklektizismus gekennzeichnet sind, muß ein Kriterienkatalog zur Evaluierung von Lehrwerken ebenfalls eklektisch konzipiert sein.

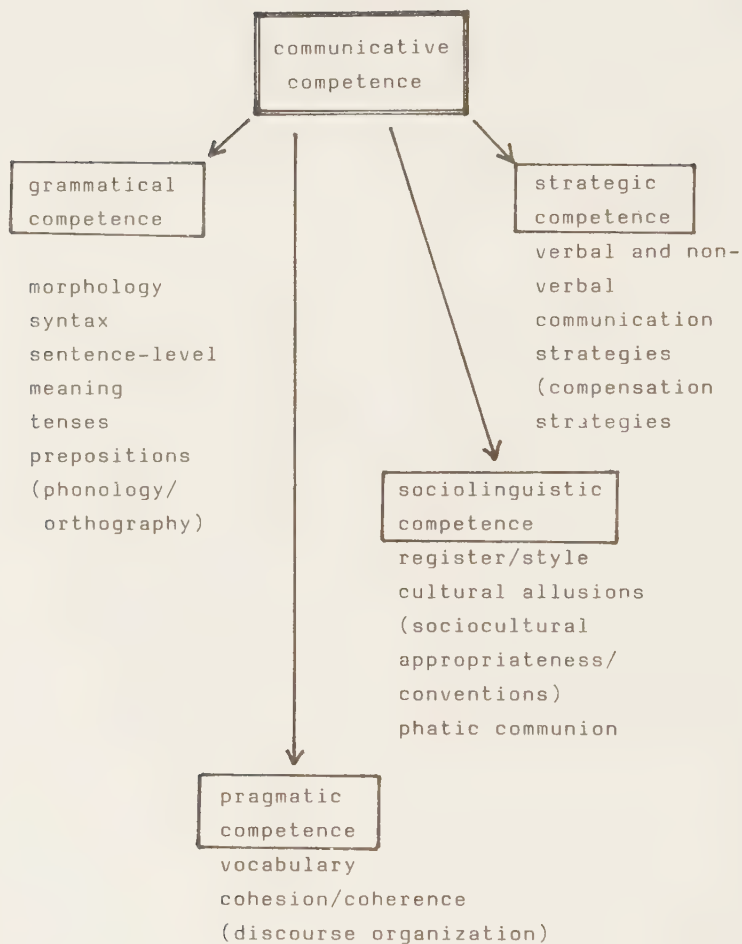
Um überhaupt ein annähernd gemeinsames Theorieverständnis zu erreichen, ist es notwendig, sich auf ein übergeordnetes und verbindliches Lernziel zu einigen. Dies wird heute als 'kommunikative Kompetenz' ausgewiesen (vgl. PIEPHG 1974: 11-78).

In der vorliegenden Arbeit soll nun der Versuch unternommen werden, einen Kriterienkatalog zur Lehrwerkevaluierung zu erstellen,

- der die kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel anstrebt,
- der sich an den curricularen Vorgaben eines Bundeslandes orientiert (hier: Bayern-Lehrpläne für die Sekundarstufe I des Gymnasiums),

- der die Interdependenz von wissenschaftlichen und praxisorientierten Aspekten berücksichtigt,
- der methodenmonistische Ansätze vermeidet und
- der sich auf ein vollständig vorliegendes Lehrwerk mit seinen wichtigsten Komponenten des Medienpakets bezieht (Tonkassette, Lehrerhandreichungen, Foliothek und workbook).

Der Begriff 'kommunikative Kompetenz' unterlag in seiner Genese zahlreichen und oftmals nicht unerheblichen Interpretationsschwankungen, die von CANALE und SWAIN (1980:1-47) sehr übersichtlich aufgezeigt wurden. Obwohl eine ausführliche Darstellung der verschiedenen Kompetenzmodelle den Rahmen der vorliegenden Arbeit sicherlich sprengen würde, kann auf eine zumindest skizzenhafte Darstellung des Theorieverständnisses nicht verzichtet werden, da diese den Interpretationsrahmen für die zu postulierenden Evaluierungskriterien abgibt. Der vorliegenden Arbeit liegt das folgende Modell der kommunikativen Kompetenz zugrunde (in Anlehnung an CANALE/SWAIN 1980:1-39 und BACHMAN/PALMER 1982:451):



In diesem Modell gliedert sich die kommunikative Kompetenz in vier Teilkompetenzen: grammatische, pragmatische, soziolinguistische Teilkompetenz und die Fähigkeit zur Ausführung von Kommunikationsstrategien.

Die 'grammatical competence' umfaßt ein Wissen über 'morphology', 'syntax', 'sentence-level meaning', 'tenses', 'prepositions' und die phonologischen und orthographischen Regelhaftigkeiten. Auf die beiden letztgenannten Komponenten soll im Sinne einer unterrichtsrelevanten Interpretation des Kompetenzbegriffes nicht verzichtet werden, obwohl einige Linguisten diese weniger als Komponenten, sondern eher als Kommunikationskanäle bezeichnen (vgl. BACHMAN/PALMER 1982:450). Beide sind allerdings aufgrund ihrer spezifischen Schwierigkeiten curricular fixiert.

Die 'pragmatic competence' beschreibt die Fähigkeit zum situativ adäquaten Handeln mit einem Partner durch die Sprache. Dazu muß der Lernende imstande sein, eine bestimmte Anzahl von Sätzen sprachlich und gedanklich richtig zu verklammern. Erst dadurch wird Textur erreicht, die sich aus den Mitteln der sprachlichen Verknüpfung (cohesive ties: vgl. HALLIDAY/HASAN 1976: Chapter Six und WIDDOWSON 1978) und den interpersonalen Bezügen einer kontextspezifischen Sprachhandlung ergibt. Eine Mißachtung der beiden Bereiche (cohesion/coherence) führt zu den sog. 'cohesive errors' (Verstöße gegen 'anaphoric reference, substitution, ellipsis, conjunction, lexical cohesion') und zu den 'pragmatic errors' ('intertextual relations, structuring of intentions, structure of speech acts, wrong illocutionary signals, misreading illocutionary signals'). Konkrete Beispiele dazu finden sich bei HALLIDAY/HASAN 1976:274 ff und bei HECHT/GREEN 1983: 28f und werden

als Verstöße gegen die 'discourse organization' bezeichnet. In diesem Modell wird auch das Vokabular zur pragmatischen Teilkompetenz gezählt, was durch die Argumentation von BACHMAN/PALMER (1982:450) gerechtfertigt werden kann:

"Our inclusion of vocabulary as a sub-trait of pragmatic, rather than grammatical, competence is based on our frequent observation that certain non-native speakers with little or no grammatical competence are nevertheless able to maintain some meaningful communication on the basis of their knowledge of vocabulary alone."

Die 'sociolinguistic competence' umfaßt die Fähigkeit, Sprache mit dem Partner und dem Kontext in Übereinstimmung zu bringen, wobei gleichzeitig auch nonverbale Äußerungsmöglichkeiten bestehen (Gestik, Mimik, body language). Es geht hier also um die soziokulturellen Regelmäßigkeiten des Sprachgebrauchs (cultural allusions, sociocultural appropriateness, conventions), die bereits von HYMES (in MACNAMARA 1967:8-28) bei seiner Erstellung der zwölf Komponenten berücksichtigt wurden, die ein 'speech event' kennzeichnen (scene: psychological or cultural setting).

In der vorliegenden Arbeit wird ferner die 'phatic communion' der 'sociolinguistic competence' zugeordnet, mit deren Hilfe wir soziale Kontakte schaffen (z.B. Nice day today, isn't it?). MALINOWSKI (in ODGEN/RICHARDS 1923: 316) definiert diese so:

"(Phatic communion)... serves to establish bonds of personal union between people brought together by the mere need of companionship and does not serve any purpose of communicating ideas."

(vgl. dazu auch: LYONS 1968:417-419 und 1970:289; MALINOWSKI in LAVER/HUTCHENSON 1972:146-152; LEECH 1983:141f und LAVER in COULMAS 1981:289).

Die 'strategic competence' umfaßt schließlich die Fähigkeit, bestimmte Kommunikationsstrategien im Bereich des mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauchs richtig einzusetzen, mit deren Hilfe ein Sprecher seine individuell bestehenden Defizite auf den Gebieten der grammatischen und soziolinguistischen Teilkompetenz zu kompensieren versucht (vgl. CANALE/SWAIN 1980:30f und FAERCH/KASPER 1983:20-74).

1.3. Themenbegrenzung

Die vorliegende Arbeit beschränkt sich hauptsächlich auf Evaluierungskriterien, mit deren Hilfe das prozessuale Lerngeschehen erfaßt werden kann (dynamische Dimension des Unterrichts). Dies soll auf der Basis der curricularen Vorgaben erfolgen, wobei die Richtzielbereiche 1 und 2 die wichtigsten Untersuchungsfelder darstellen (sprachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten und fachliche Kenntnisse und Einsichten):

5./6.Klasse		7./8.Klasse	9./10.Klasse
<u>Richtzielbereich 1:</u> Sprachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten	Richtziel 1.1. Hörverstehen 1.2. Sprechfertigkeit 1.3. Lesen und Leseverstehen 1.4. Schreiben und schriftlicher Ausdruck		Leseverstehen schriftlicher Ausdruck
	Richtziel 2.1. Landeskunde 2.2. Textbetrachtung 2.3. Sprachbetrachtung		
<u>Richtzielbereich 2:</u> Fachliche Kenntnisse und Einsichten	Richtziel 3.1. Kommunikations- und Kooperationsbereitschaft 3.2. Allgemeine Einblicke und Einsichten 3.3. Allgemeine Arbeitstechniken		Sprache und Spracherwerb Sprache und Kommunikation Sprache und Gesellschaft

Eine lehrplanorientierte Lehrwerkevaluierung ist durch die Fülle an festen Vorgaben ohnehin bereits sehr umfangreich. Aus diesem Grund bleiben die folgenden Untersuchungsfelder ausgeklammert:

- Zusammenschau aller lehrwerkbezogenen Medienkomponenten (es wird auf die wichtigsten Medienkomponenten nur hinsichtlich ihrer lehrbuchergänzenden bzw. defizitär-korrektiven Funktion verwiesen, d.h. in welchem Ausmaß sie bestehende Lücken im Schülerbuch ausgleichen können)
- Lehrbuchimmanent verwirklichte Differenzierungsmodelle oder konkrete Hinweise auf mögliche Differenzierungsverfahren
- Musischer Bereich (songs, rhymes, games, etc.)
- Künstlerische und lernpsychologische Aspekte des Bildmaterials
- Effektivitätsbeschreibung des schulbuchinternen Anfangsunterrichts
- Gesellschaftlich-politische Dimension der thematischen Inhalte
- Erziehungswissenschaftlich kritische und konstruktive Überlegungen zu den thematischen Inhalten und Rollenverständnis der ausgewählten Lehrbuchfiguren
- Aufmachung und technische Qualitäten
- Lehrbuchinterne Verfahren zur Feststellung der Lernergebnisse.

Um den curricularen Auflagen gerecht werden zu können, müssen Evaluierungskriterien zur Darstellung der sprachlichen Systeme im Lehrwerk (Grammatik, Lexik, Phonetik und Orthographie) gefunden werden und solche, mit deren Hilfe die Entwicklung der sprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten durch das Lehrwerk beurteilt werden kann (Hörverstehen, Leseverstehen, mündliche und schriftliche Sprachproduktion). Ferner werden Möglichkeiten

zur Beurteilung der landeskundlichen Komponente des Lehrwerks aufgezeigt. Auf der Basis der postulierten Evaluierungskriterien wird abschließend eine Unitkonzeption entwickelt, die fachdidaktischen Ansprüchen gerecht werden soll.

2. DIE SPRACHLICHEN SYSTEME

In den folgenden Abschnitten (2.1. - 2.4.) wird versucht, möglichst umfassende Evaluierungskriterien für die Darstellung der sprachlichen Systeme aufzustellen (Grammatik und Satzsemantik, Lexik und Wortsemantik, Orthographie und Phonologie). Jeder Abschnitt beginnt mit allgemeinen Vorüberlegungen über die Bedeutung der einzelnen Sprachsystemkomponenten für den schulischen Fremdspracherwerbsprozeß. Auf dem Hintergrund wissenschaftlich zu begründender Erkenntnisse werden anschließend didaktische und methodische Konsequenzen für die Lehrwerkevaluierung aufgezeigt und durch entsprechende Evaluierungskriterien postuliert. Ferner sind umfangreiche Vorschläge für die Begutachtung der Übungskorpora und der Progressionsstränge im Anspruchsniveau gemacht, die wiederum in sprachsystemspezifischen Kriterien zusammengefaßt werden.

2.1. Evaluierungskriterien für die Entwicklung der grammatischen Teilkompetenz durch das Lehrwerk

2.1.1. Zur allgemeinen Bedeutung der Grammatik für den fremdsprachlichen Unterricht

Die weiter unten aufgelisteten Evaluierungskriterien zur Entwicklung der grammatischen Teilkompetenz durch das Lehrwerk gewinnen durch eine knappe historische Betrachtung der kontrovers geführten Diskussion über die Rolle der Grammatik an Transparenz. Die Grammatik wurde in ihrer Bedeutung für den Fremdsprachenunterricht schon immer sehr unterschiedlich beurteilt. In den

Lehrplänen von 1882 legte man das 'formale Prinzip' für die Fremdsprachenvermittlung fest, das bereits wenig später revidiert werden mußte, da politische, wirtschaftliche und soziale Entwicklungsfaktoren neue Anforderungen an das deutsche Bildungswesen stellten (vgl. APELT 1967:9f). Es wurden konkretere Kenntnisse gefordert, die im täglichen Macht- und Wirtschaftskampf von Nutzen waren. Das humanistische Bildungsideal trat zwangsläufig in den Hintergrund. Damit verbunden war eine deutliche Abwertung der grammatischen Regelkenntnisse zugunsten der Sprechfertigkeit zu beobachten. Die statischen Regelgrammatiken wurden bereits 1882 von VIETOR heftig angegriffen, da sie den lebendigen Sprachen nicht gerecht werden konnten.

Nach dem Höhepunkt der Reformbewegung (etwa um 1900) bemühte man sich, eine Kompromißlösung zwischen den Anhängern der 'analytischen' Sprachvermittlung (sog. 'direkte' Methode ohne Zuhilfenahme der Grammatik) und den Vertretern des 'synthetischen' Unterrichtsprinzips (sog. 'vermittelnde' Methode) zu finden. Das Resultat war eine Verbindung von herkömmlichen grammatisierenden Methoden, Übersetzungsaufgaben, Umwandlungs- und imitativ-mechanistische Übungen, die die in den Schulen praktizierte Methode bis zum Anfang der 60er Jahre kennzeichnete.

Ab 1960 dominierten in der BRD die audio-orale (Sprachlehranlagen) und audio-visuelle Methode (als Weiterentwicklung der direkten Methode), wobei die Prinzipien der Einsprachigkeit und der induktiv zu erarbeitenden grammatischen Gesetzmäßigkeiten gültig waren. Als lerntheoretische Begründung wurden die auf den Behaviorismus gründenden und in den USA praktizierten Methoden genannt. Der strukturali-

stisch ausgerichtete Grammatikunterricht (z.B. pattern drills im Sprachlabor) führte zwar schneller zum Sprechen in der Fremdsprache, ließ allerdings sehr bald seine deutlichen Grenzen und Mängel erkennen. Letztere lagen zunächst im Bereich der Kontextlosigkeit der Redemittel, und später, nachdem das Problem der Kontextualisierbarkeit der unterrichtlich verwendeten, sprachlichen Mittel erkannt worden war, in der Mißachtung der pragmatischen Faktoren einer Sprechsituation. Um das daraus resultierende typische Schulenglisch zu bekämpfen, forderte PIEPHO (1974a:11-82) aus der Sicht einer pragmatischen Linguistik die Kontextualisierung der Redemittel im Schülerbuch, das Ausscheiden der sog. toten Paradigma und ein stärkeres Beachten der Authentizität der Lehrbuchtexte.

Die Grammatik hat zu jeder Zeit eine bestimmte Rolle im Fremdsprachenunterricht gespielt. Selbst die neueren Vermittlungsmethoden sind vom Bewußtsein gekennzeichnet, daß ein bestimmtes Maß an Grammatikkenntnissen zu lernzeitverkürzenden Einsichten führt. ASHER's 'total physical response approach' (1967), FANSELOW's 'silent way of learning' (1973; basiert auf GATTEGNO 1963), CURRAN's 'community language learning approach' (1976), LOZANOV's 'suggestopedia' (1979), TERREL's 'natural approach' (in BLAIR 1982:160-173) oder der 'delayed oral practice approach' und 'comprehension approach' von WINITZ (1981) weisen grammatische Kognitionsphasen auf. Diese Methodiker wenden sich allerdings unmißverständlich gegen einen reinen 'grammar approach' und legen größeres Gewicht auf 'self-reflective and disclosing methods' als auf 'textual reference practice', womit eine verfrühte Sprachproduktion vermieden werden soll (vgl. GALYEAN 1979:143-156 und OLMSTEAD 1981: 1-14).

SELIGER (1979) weist darauf hin, daß grammatische Regeln als 'acquisition facilitators' fungieren können und d'ANGLEJAN (zitiert in SELIGER 1979:368) spricht überzeugend von einer möglichen 'consciousness raising power of rules'. Über den Beginn der grammatischen Unterweisung, Intensität und Vermittlungsverfahren sind sich die Vertreter der o.g. Methoden allerdings nicht einig. Es verfestigt sich jedoch die Meinung, daß der Anfangsunterricht (die ersten 1,5 Jahre) ohne jegliche grammatische Unterweisung auskommen soll. BLAIR (1982:214) fordert z.B. 200 grammatikfreie Schulstunden:

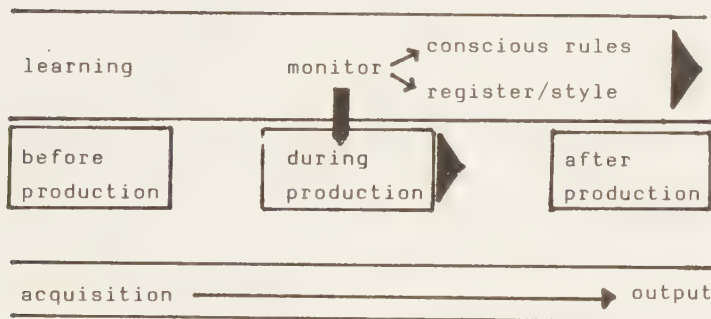
"Although convinced that I myself am in certain ways a more efficient language learner for having acquired some linguistic tools and insights, I am not ready to agree that grammar should have a central place in the first 200 hours of language instruction or that linguistic training should be a prerequisite for language training."

KRASHEN (in HEID 1981b:151-166) betont in seinen theoretischen Überlegungen zu verschiedenen L₂-Erwerbstheorien zwar immer wieder, daß die 'message' (das, was man mitteilen möchte) weitaus wichtiger als die Form sei:

"We acquire in only one way: by obtaining comprehensible input, by listening to or reading language we understand, where the focus is on the message and not on the form."

Dennoch verzichtet auch er nicht auf kognitive Lernprozesse. Obwohl für ihn 'language acquisition' ein unbewußt ablaufender Lernprozeß ist und als ungleich wichtiger als 'language learning' bezeichnet werden muß (formal knowledge of a language, rules, error correction, etc.), sieht er sich bei der Beschreibung seines Moni-

tormodells gezwungen, auch das bewußte Lernen mit einzubeziehen (conscious learning). Sein Modell kann nur durch die Interdependenz beider Spracherwerbsprozesse funktionieren: acquisition + learning. Erst durch das Lernen von Formen und Regeln tritt der Monitor (Kontrollmechanismus) in Funktion, was entweder vor oder während der unmittelbaren sprachlichen Äußerung stattfindet oder als 'self-correction device' danach:



Die Bedeutung der Grammatik für die schulischen Fremdsprachenerwerbsprozesse wird durch unterrichtliche Erfahrungen erhärtet. So ist man sich heute einig, daß das schulische Lernen durch bestimmte grammatische Regelkenntnisse erleichtert und beschleunigt werden kann. Es bleibt jedoch die Frage unbeantwortet, wie die Vermittlung der grammatischen Inhalte durch das Lehrwerk zu steuern ist, damit diese eine echte Lernhilfe darstellen.

Die heutigen Lehrwerke sind in der Regel durch Mischformen in den Vermittlungsmethoden gekennzeichnet, die sowohl Elemente aus der Regel-, Signal- oder Beispielgrammatik berücksichtigen und somit eher einen eklektischen Ansatz in der Grammatiktheorie verwirklichen.

Dies erschwert die Gewinnung entsprechender Evaluierungskriterien erheblich. Nachdem der Lehrplan die Satzbau-muster vorschreibt, die auf den jeweiligen Jahrgangsstufen zu erlernen sind, können diese Kriterien sinnvollerweise nur im Methodenkonzept angesiedelt werden. Dazu gibt die z.Zt. lebhaft geführte Diskussion über die Interdependenz von wissenschaftlicher, didaktischer und pädagogischer Grammatik wertvolle Hinweise für die Bewertung der systematischen Entwicklung der grammatischen Teilkompetenz durch das Lehrwerk.

2.1.2. Wissenschaftliche vs. didaktische vs. pädagogische Grammatik und die Konsequenzen für die Lehrwerkevaluierung

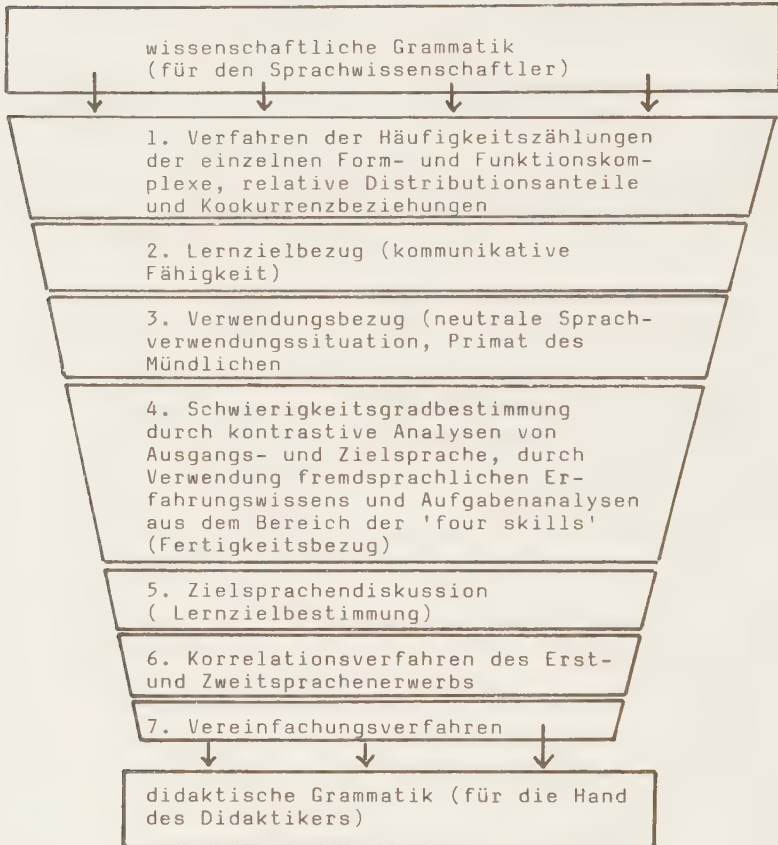
Es dürfte wohl kaum gelingen, ein Grammatikmodell zu finden, das die verschiedenen Funktionen der didaktischen Grammatik erfüllen kann und gleichzeitig als terminologisches Gerüst zur sprachwissenschaftlichen Betrachtung ebenso tauglich ist wie zur Bewältigung des Unterrichtsauftrags oder zur detaillierten Lehrwerkevaluierung. Deswegen ist es sinnvoll, von einer wissenschaftlichen, didaktischen und pädagogischen Grammatik zu sprechen. BAUSCH (1977:23) definiert die didaktische Grammatik wie folgt:

"Im allgemeinen wird unter didaktischer Grammatik eine aus einer wissenschaftlichen Grammatik abgeleitete, hinsichtlich der Bedürfnisse der Sprachvermittlung transformierte deskriptive Grammatik (Buch) als linguistische Orientierungsbasis für den Lehrer verstanden"
(vgl. auch ZIMMERMANN in KLEINE 1979:96-112)

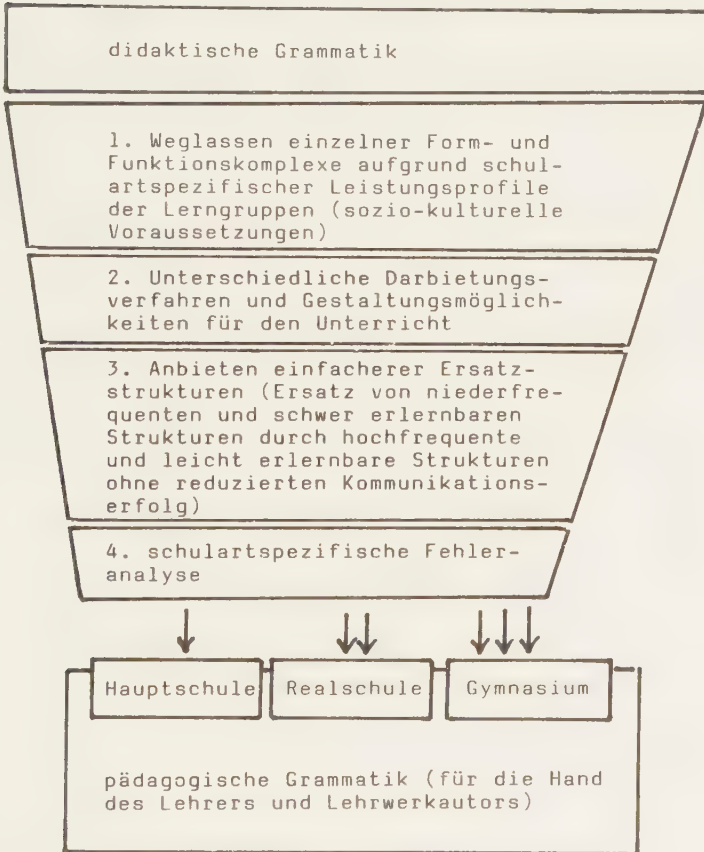
Die Konstruktion einer Grammatik für den Fremdsprachenunterricht wird bisher Überwiegend als eindimensionaler Ableitungsprozeß aus einer oder mehreren vorliegenden linguistischen Grammatiken aufgefaßt, wobei mit Hilfe verschiedener Umsetzungsverfahren eine für die jeweilige Schularart stimmige pädagogische Grammatik gewonnen wird. Es bestehen allerdings erhebliche Auffassungsunterschiede darüber, auf welche Weise dies geschehen soll bzw. welche Umsetzungsverfahren hier möglich und notwendig sind (vgl. RUTHERFORD 1980:60-73; LEHMANN 1979:13-22; RICHARDS 1979:495-500 und HÜLLEN 1976:54f).

Für die Gewinnung einer schulartenspezifischen pädagogischen Grammatik werden hauptsächlich solche Umsetzungsverfahren vorgeschlagen, die in den folgenden Skizzen als Filter eingetragen sind. Aus der Beschreibung der Filterfunktionen können entscheidend wichtige Hinweise für die Lehrwerkevaluierung abgeleitet werden.

1. Filterungsvorgang: Von der wissenschaftlichen Grammatik zur didaktischen Grammatik



2. Filterungsvorgang: Von der didaktischen Grammatik zur pädagogischen Grammatik



Die Problematik der hier skizzierten Filterungsverfahren besteht einerseits darin, daß für die Gewinnung einer schulartspezifischen Grammatik jeweils verschiedene Sprachkorpora zugrunde gelegt werden müssen (z.B. Alltagssprache in alltäglichen Situationen, Schriftsprache, Romane und/oder nichtfiktionale Prosa, andere Literaturgattungen) und andererseits, daß die Erkenntnisziele der Linguistik (Ermittlung einer Menge von Entdeckungsprozeduren, Auffinden sprachlicher Universalien oder Aufdecken allgemeiner Gesetzmäßigkeiten im Bereich der illokutionären Komponente des Sprechaktes) völlig verschieden von denen der Fremdsprachendidaktik (Auswahl, Abstufung, Darbietung und Wiederholung) sind. So wird dieses Konstruktionsverfahren, aus einer wissenschaftlichen Grammatik mittels verschiedener Filter eine didaktische Grammatik abzuleiten, berechtigterweise auch angezweifelt, da der Ausgangspunkt der Reflexionen nicht ein Ergebnis der Referenzwissenschaft 'Linguistik' sein kann, sondern ein fachdidaktisch zu explizierendes, sprachkommunikatives Ziel. Diese Kritik wird hinfällig, wenn die Reflexionen bei diesen kommunikationsrelevanten Zielsetzungen beginnen und deren grammatische Eigenschaften und pragmatische Beziehungen beschreiben. Im folgenden sollen die Filterfunktionen auf diese Weise beschrieben werden. Dabei ergeben sich zwangsläufig viele Hinweise auf mögliche Evaluierungskriterien für die grammatische Komponente im Lehrwerk.

1. Filter: Für die Auswahl der grammatischen Lerninhalte benötigen die Didaktiker zunächst Daten über die Häufigkeit des Auftretens bestimmter Form- und Funktionskomplexe der gesprochenen und informell geschriebenen Sprache. Dies kann die wissenschaftliche Grammatik nicht leisten und gehört auch nicht zu ihren Aufgaben-

bereich (vgl. GEORGE 1972:24f und DUSKOVA/URBANOVA 1967). Lehrwerke, die diese Häufigkeitswerte nicht beachten, laufen Gefahr, die ausgewählten sprachlichen Mittel falsch zu gewichten oder in eine realitätsferne Reihenfolge zu bringen, die ihren Frequenzwerten nicht entspricht. Dies führt zu lehrwerkbedingten Fehlern im gegenwärtigen und zukünftigen Sprachverhalten der Lernenden (vgl.S.91f).

Das Festlegen der Reihenfolge der ausgewählten (oder curricular festgeschriebenen) sprachlichen Mittel ist jedoch erst dann möglich, wenn die Angaben über die relative Distribution (z.B. Häufigkeitsverteilung der sprachlichen Mittel zum Ausdruck des Zukünftigen) und über die Kookurrenzbeziehungen (z.B. adverbiale Spezifizierung von Tempusformen) ausgewertet sind. In den meisten Lehrwerken werden die Kookurrenzbeziehungen falsch gewichtet. So verbindet man die Einführung und Übung zum 'll-future' fast ausschließlich mit Zeitadverbialien, wie z.B. 'next week'. CRYSTAL (1969: 1-34) wies allerdings in einer Untersuchung der adverbialen Spezifizierung von Tempusformen nach, daß die folgenden Formen weitaus häufiger vorkommen:

1. Nebensatz:if + simple present; Hauptsatz:will/shall (If you are hungry you'll eat everything)
2. Nebensatz: when + simple present; Hauptsatz:will/shall (I'll get up when I can smell the coffee)
3. Imperativ + will/shall (Don't worry. I won't do that).

Demzufolge ist im Schülerbuch eine Überrepräsentanz von Sätzen mit adverbialen Zeitbestimmungen bei Verben mit futuristischem Zeitbezug zu vermeiden. Diese Verben sollten vielmehr häufiger in Verbindung mit temporalen und konditionalen Nebensätzen und mit vorangestellten Imperativen gebracht werden. Leider gibt es

bis heute nur wenige systematische Untersuchungen über das Verhältnis grammatischer Strukturen zu den Elementen, die mit ihnen gemeinsam auftreten (dependenzgrammatischer Aspekt).

Die Erstellung einer didaktischen Grammatik ist folglich nur dann möglich, wenn aus einem Korpus von Daten die hochfrequenten Form- und Funktionskomplexe ausgesondert werden können. Das dazu notwendige Analyseverfahren ist durch die folgenden Fragen zu steuern:

1. Welche Funktion hat eine sprachliche Form?

(z.B. 'have got to' als Ausdrucksmittel für Verpflichtung)

2. Welche anderen sprachlichen Mittel können für eine bestimmte Funktion verwendet werden ?

Beispiel: have to
 have got to } obligations
 must

3. Welche Frequenzen und welche realtiven Distributionsanteile haben die einzelnen Form- und Funktionskomplexe?

Beispiel: have to (im Sinne beständiger Verpflichtungen) : +++
 have got to (im Sinne momentarer Verpflichtungen) : ++
 must (im Sinne von 'obligations from within') : ±

4. Welche Kookurrenzbeziehungen treten auf (z.B. häufige Verbindung mit temporalen oder konditionalen Nebensätzen)?

5. Welche Frequenzen und welche relativen Distributionsanteile haben die einzelnen Kookurrenzbeziehungen (vgl. dazu MINDT 1981:28-35).

Dieses Analyseverfahren ist in hervorragender Weise geeignet, die einschlägigen Defizite in den Lehrwerken

aufzudecken.

2.Filter:Nachdem der erste Filter die einzelnen Form- und Funktionskomplexe nach dem Verfahren der Häufigkeitszählungen in eine vernünftige Reihenfolge brachte, durchlaufen diese nun einen zweiten Filter, der eine Aussonderung nach den Lernzielbezügen vornimmt (kommunikative Fähigkeit). Dabei werden alle Daten, die keinen kommunikationsrelevanten Bezug zum übergeordneten Lernziel des Fremdsprachenunterrichts aufweisen, zurückbehalten. Für die Lehrwerkevaluierung ergibt sich daraus ein wichtiger Hinweis. Wenn in den Lehrplänen auch solche Satzbaumuster gefordert werden, die nur von geringer kommunikativer Relevanz sind (z.B. Past Conditional), so sollten diese in den Texten und Übungskorpora des Schülerbuchs keine herausragende Rolle spielen (vgl. ALLEN/WIDDOWSON 1974:1-21).

3.Filter: Dieser sammelt all diejenigen Redemittel, die für eine neutrale Sprachverwendungssituation ungeeignet sind (z.B. zu intime oder zu formelle Register).

4.Filter: Das fremdsprachliche Erfahrungswissen fungiert als weiterer Filter, der alle Daten bezüglich des Schwierigkeitsgrades ihrer Erlernbarkeit sortiert. Dieser Filter ist ein notwendiges Korrektiv für die durch Häufigkeitszählungen gewonnene Rangfolge (z.B. der 'tenses'). Eine niederfrequente Struktur kann erhebliche Lernschwierigkeiten bereiten und muß demzufolge häufiger und intensiver geübt werden als dies bei einer hochfrequenten und leicht erlernbaren Struktur der Fall ist. So ist z.B. das Conditional III (If I had known him better I wouldn't have married him) zwar weniger häufig als das Conditional I und II, aber er-

heblich lernintensiver, was im Lehrwerk durch entsprechend angeordnetes Übungsmaterial berücksichtigt werden muß.

5.Filter: Eine didaktische Grammatik berücksichtigt auch die unterschiedlichen Zielsprachenbereiche (target languages), die in der jeweiligen Schulkategorie schwerpunktmäßig realisiert werden (z.B. English for general, specific, academic or occupational purposes). Um den gymnasialen Lehrauftrag gerecht werden zu können, muß dies durch eine entsprechende Textsortengewichtung im Schülerbuch deutlich erkennbar sein.

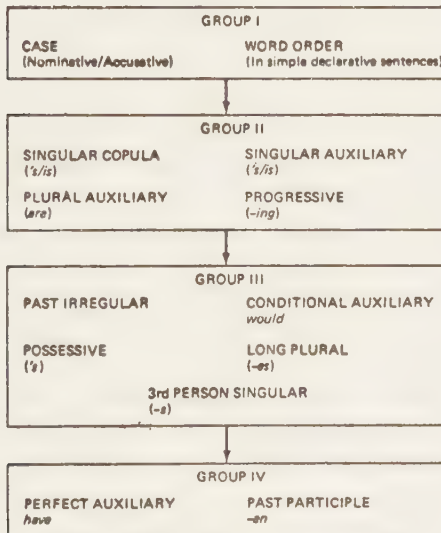
6.und 7.Filter: Die beiden letzten Filterfunktionen werden vom Korrelationsverfahren zwischen der Erst- und der Zweitsprache und dem Vereinfachungsverfahren übernommen. Das Korrelationsverfahren ermöglicht Einsichten in die natürliche Lernabfolge der sprachlichen Elemente beim Erstspracherwerb und beim Erwerb einer Fremdsprache. Die dabei festgestellten Unterschiede geben wichtige Hinweise auf die zu erwartenden Lernschwierigkeiten, d.h. sie machen auf divergente, konvergente oder asymmetrische Lernstrukturen aufmerksam, die beim Erlernen der L_2 gemeistert werden müssen. DULAY/BURT/KRASHEN 1982:203-209) konnten z.B. nachweisen, daß die gebundenen Morpheme von Kindern verschiedener Muttersprachen in gleicher Reihenfolge in der L_2 erlernt werden:

"It is thus highly probable that children of different language backgrounds learning English in a variety of host country environments acquire eleven grammatical morphemes in a similar order. Although some idiosyncratic variations occur, the trend of acquisition in natural host country environments is clearly discernible."
(S.207f; Hervorhebung durch die Autoren)

FIGURE 8-C Study Summary: Dulay & Burt (1975)
Acquisition Hierarchy for 13 English Grammatical Morphemes for Spanish-Speaking and Cantonese-Speaking Children

SAMPLE:			
N:	<u>536</u>	Research	<u>Design:</u>
Age:	<u>5-9 years old</u>		<u>Cross-sectional</u>
L₁:	<u>461 Spanish</u>	Elicitation	<u>Technique:</u>
	<u>55 Chinese</u>		<u>Structured conversation</u>
L₂:	<u>English</u>	L₂	<u>Environment:</u>
			<u>Host</u>

Acquisition Hierarchy Observed



Diese auf empirischer Grundlage erstellte Reihenfolge der erlernten grammatischen Morpheme ermöglicht eindeutige Hinweise sowohl auf die notwendige Übungsin-
 tensität im Lehrwerk als auch auf die erforderliche
 Fehlertoleranz seitens des Lehrers.

Das Vereinfachungsverfahren hat schließlich die Aufgabe, das Anspruchsniveau in der linguistischen Beschreibung eines grammatischen Phänomens so zu gestalten, daß es auf die Kompetenz der Benutzer ausgerichtet ist und somit eine vereinfachte sprachliche Metakommunikation ermöglicht, an der sich jeder beteiligen kann. FREY (1966:5-46) bezeichnete diese Grammatik als Volksgrammatik. Hierbei wird erneut der Unterschied zwischen einer linguistisch orientierten und einer didaktisch ausgerichteten Grammatik deutlich. Die linguistische Erklärung sprachlicher Inhalte kann mit einem wissenschaftlichen Beweis und der Prognose gleichgesetzt werden, die didaktische Erklärung hingegen mit dem Verstehen und dem Nachvollzug (vgl. LEHMANN 1977:20). Die Lehrwerkevaluierung fordert deswegen ein möglichst einfaches fachterminologisches Erklärungsvokabular bei der Beschreibung grammatischer Regelmäßigkeiten. Die didaktische Grammatik ist für den Fremdsprachenunterricht ungleich besser geeignet als eine linguistisch orientierte. Dennoch kann auch sie den unterschiedlichen schulartspezifischen Anforderungen noch nicht gerecht werden. Dies kann nur eine pädagogische Grammatik, die die anthropogenen und soziokulturellen Voraussetzungen der jeweiligen Lerngruppe berücksichtigt. Die pädagogische Grammatik ist somit eine ausschließlich lernerorientierte Grammatik. FINK (1977:1) bezeichnet sie als "language acquisition oriented grammar ":

"It is not identical with a general scientific grammar or a simplified version thereof. It is not a methodology. Neither it is a grammar used in a foreign textbook. Instead, it is a theoretical statement that accounts for the foreign language acquisition as it occurs in a structured learning situation such as the foreign language classroom. This notion makes it immediately clear, then, that input for a pedagogical grammar must come

not only from linguistic sources but also from psychology, education, and other fields."

Die Auswahl der Inhalte hängt nicht allein von internen sprachwissenschaftlichen Überlegungen ab, sondern von einer Reihe externer Faktoren, wie z.B.

- altersstufenspezifische Überlegungen (Abstraktionsgrad in der Darstellung, Äquivalenz zur entwicklungsstufenspezifischen Denkfähigkeit und Gedächtnisleistung),
- soziokulturelle Voraussetzungen (Einschätzung des durchschnittlichen Herkunftsmilieus mit seinen besonderen sprachlichen Stimulusdeprivationserscheinungen),
- Gestaltungsmöglichkeiten für den Unterricht (Kognitivierungsverfahren),
- Berücksichtigung der kontrastiven Analysen, die auf potentielle Lernschwierigkeiten aufmerksam machen (z.B. Interferenzerscheinungen),
- methodische Überlegungen (z.B. induktives vs. deduktives Vorgehen),
- Erfahrungswissen über unterrichtliche Vermittlungsschwierigkeiten (z.B. Grammatikanteil pro Unit),
- Kommunikationsrelevanz (Abkehr von der gekünstelten Unterrichtssprache - from artificial use to real use),
- Beachtung eines strengen spiralförmigen Aufbaus (vgl. MARTIN 1978:151-161) und
- Beachtung der integrativen Vermittlung der 'four skills' und der sprachlichen Systeme (vgl. CALVANO in NICKEL/NEHLS 1980:46-63).

Eine pädagogische Grammatik reflektiert die unterrichtlichen Realisierungsmöglichkeiten ihrer Lerninhalte und fordert, daß die Vermittlungsprozesse in einem integrativen Rahmen von sinnvollen Sprech- und Schreibaufgaben ablaufen. HATCH (1978:404) wendet sich gegen die ver-

frühte Darstellung von isolierten 'grammar items':

"In second language learning....It is assumed that one first learns how to manipulate structures, that one gradually builds up a repertoire of structures and then, somehow, learns how to put the structures to use in discourse. We would like to consider the possibility that just the reverse happens. One learns how to do conversation, one learns how to interact verbally, and out of this interaction syntactic structures are developed."

Wie kann nun eine schulartenspezifische pädagogische Grammatik erstellt werden? Zur besseren Verständlichkeit der Prozesse, die bei der Umwandlung der didaktischen Grammatik in eine pädagogische Grammatik beteiligt sind, wird im folgenden wiederum von Filterfunktionen der einzelnen Umsetzungsverfahren gesprochen.

1.Filter:Hier ist zunächst zu entscheiden, welche Form- und Funktionskomplexe aufgrund der durchschnittlichen schulartspezifischen Leistungsprofile der Lerngruppen weggelassen bzw. unterbetont werden können, falls der Lehrplan die dazu erforderlichen Freiräume gewährt. Die folgende Liste der Möglichkeiten, über Zukünftiges zu sprechen, ist nach schulartspezifischen Kriterien differenziert (z.B. Erlernbarkeit und Anwendungsrelevanz) und gibt wichtige Hinweise für die Gewichtung der einzelnen Strukturen im Übungskorpus einer Lerneinheit:

	Gym		RS		HS	
	prod.	rez.	prod.	rez.	prod.	rez.
1. will/shall + infinitive: -reines Futur -ohne konkrete Absichtserklärung des Sprechenden in bezug auf eine zukünftige Handlung -keine zwingende Verbindung mit der Gegenwart	+	+	+	+	-	+
2. shall+ infin: - nur noch in 'literary or formal style' erhalten	-	+	-	-	-	-
3. be going to + infin: - konkrete Einzelhandlungen - gegenwärtige Absicht des Sprechers - kann sehr häufig das reine Futur ersetzen	+	+	+	+	+	+
4. will be + -ing, shall be + -ing: - Tätigkeit, die in einem bestimmten Zeitraum oder zu einem bestimmten Zeitpunkt vor sich gehen wird	+	+	-	+	-	+
5. present progr.: - durch Vereinbarung festgelegte Handlungen	+	+	+	+	-	+

	Gym		RS		HS	
	prod.	rez.	prod.	rez.	prod.	rez.
6. simple present: -bei terminmäßig festgelegten, vor- her vereinbarten Handlungen	+	+	+	+	-	+
7. be to + infin: - mehr in offizi- ellen Mitteilun- gen (z.B. in der Nachrichtenspra- che)	-	+	-	+	-	-
8. be about to + infin: -mehr im Sinne von 'im Begriff sein' und heute weniger gebräuch- lich	-	+	-	-	-	-

In einer pädagogischen Grammatik sind auch die Funktionskomplexe schulartenspezifisch differenziert, z.B.

going to +
infinitive:

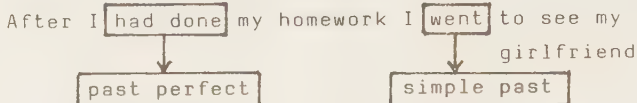
	Gym		RS		HS	
	prod.	rez.	prod.	rez.	prod.	rez.
1.Aspekt:present cause future event	+	+	-	+	-	+
2.Aspekt:Absichts- erklärung	+	+	+	+	+	+
3.Aspekt: pre- diction	+	+	-	+	-	+

Für die Lehrwerkevaluierung ergeben sich daraus wichtige Kriterien, die zur Bewertung der im Schülerbuch realisierten Gewichtung der Form- und Funktionskomplexe herangezogen werden.

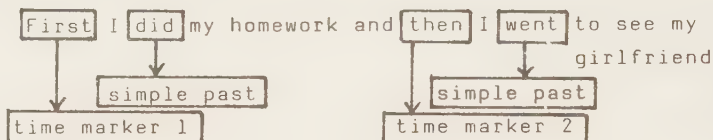
2.Filter: Neben dem bewußten Verzicht auf bestimmte Form- und Funktionskomplexe (bzw. deren schulartenspezifischer Gewichtung) zeichnet sich die pädagogische Grammatik durch lerneradäquate Darbietungsformen in der Vermittlung der Regelkenntnisse aus, die Überzogen theoretische Reflektionen vermeiden (vgl. Kognitivierungsverfahren S.67-85).

3.Filter: Die dritte Filterfunktion zwischen der didaktischen und pädagogischen Grammatik hat die Aufgabe, all diejenigen Strukturen zurückzuhalten, die durch einfachere ersetzt werden können. Dieser Ersatz niederfrequenter und schwer erlernbarer Strukturen durch hochfrequente und leicht erlernbare Möglichkeiten darf allerdings nicht zu einem erheblich reduzierten Kommunikationserfolg führen. Der Lehrplan nennt z.B. das 'past perfect' als grammatisches Lernziel für die 7. und 8.Jahrgangsstufe des Gymnasiums (vgl. KMB1 I So.-Nr. 11/1980:301). Obwohl die aktive Beherrschung dieser Struktur gefordert wird (S.300) sollte dem Lernenden im Sinne einer pädagogischen Grammatik auch die hochfrequente Ersatzstruktur aus der gesprochenen Sprache im Schülerbuch angeboten werden, die wesentlich geringere Lernschwierigkeiten mit sich bringt, z.B.

Zeitenfolge:



Ersatzstruktur:



4.Filter: Der letzte Filter hat schließlich die Aufgabe, die Lerninhalte mittels einer genauen Fehleranalyse zu sortieren (vgl. GEORGE 1972; DILLER 1975 und HECHT/GREEN 1983). Diese Filterfunktion soll natürlich nicht alle fehleranfälligen Strukturen aussondern. Sie will vielmehr herausfinden, welche Fehlerkategorien und Fehlerursachen in welcher Schulart am häufigsten vorkommen. HECHT/GREEN (1983) legten eine solche Untersuchung der schriftlichen Sprachkompetenz (letter writing) deutscher und englischer Schüler vor, deren Ergebnisse bei der zukünftigen Anordnung der grammatischen Inhalte im Lehrwerk berücksichtigt werden sollten (z.B. Reihenfolge der 'tenses'), die wichtige Hinweise auf eine effektivere Gestaltung der grammatischen Übungskorpora geben (fehlerprophylaktisches und fehlertherapeutisches Üben) und mit herangezogen werden sollten, um lehrwerkbedingte Fehler (induced errors) auszuschneiden. Die folgende 'error cause chart' zeigt, daß die meisten der diagnostizierten Fehler auch im Gymnasium auf die

negativen Einflüsse der Muttersprache zurückzuführen sind (L_1 -transfer, negative transfer, mother - tongue pull, Interferenzerscheinungen):

Error Cause Chart

	GYM	RS	HS	TOTAL
L_1 transfer	77	108	200	385
L_2 transfer	3			3
faulty teaching (induced errors)	12	7	5	24
overgeneralization/ intralingual transfer	15	31	38	84
confused thinking	6	5	3	14
inadequate learning a) rote b) cognitive	14 } 49 35 }	14 } 70 56 }	76 } 155 79 }	104 } 274 170 }
Ranschburg phenomenon (lack of contrast)	20	30	28	78
ambiguous	9	19	13	41

(HECHT/GREEN 1983:46)

Ferner geben die schulartenspezifisch gewonnenen Ergebnisse zur Fehlerhäufigkeit (vgl. 'error category chart') und zur Häufigkeit der Verstöße gegen die 'discourse organization' bzw. gegen das sprachliche System oder die sprachliche Norm wichtige Hinweise auf die Gewichtung der grammatischen Übungskorpora im Lehrwerk (vgl. Tabelle 7 und 8 nach HECHT/GREEN).

Error Category Chart (nach Hecht/Green)

		Gym	RS	HS	Tot	GR	SM	Tot
grammar	syntax	43	54	53	150	1	10	11
	morphology	22	31	66	119	-	7	7
	tense	34	72	94	200	1	3	4
	preposition	21	35	50	106	3	3	6
vocabulary	concept	25	43	54	122	1	4	5
	collocation	31	17	51	99	1	14	15
	non-existent word or phrase	3	15	15	33	-	1	1
style	inappropriate language item/ choice	7	9	-	16	1	17	18
	discourse organization	30	112	158	300	44	112	156
	spelling	35	48	76	159	15	59	74
	unique goof / slip of the brain	2	-	-	2	-	-	-
		253	436	617	1306	67	230	297
		Gym	RS	HS	Tot	GR	SM	Tot

(HECHT/GREEN 1983:30)

Verstöße gegen discourse organization

Cohesive Errors					
Insufficient cohesive ties due to:	GYM	RS	HS	GR	SM
REFERENCE	7	12	21	1	4
SUBSTITUTION	3	1	3		1
ELLIPSIS		4			
CONJUNCTION	1	19	30	7	35
LEXICAL COHESION	1	2			
Pragmatic Errors					
based on interpersonal component of text					
INTERTEXTUAL RELATIONS		64	89	29	48
STRUCTURING OF INTENTIONS	2	2		3	6
STRUCTURE OF SPEECH ACT	7	1	5	3	18
PRODUCING WRONG ILLOCUTIONARY SIGNALS OR MISREADING THEM	9	7	10	1	
TOTAL	30	112	158	44	112

GR = grammar school

SM = second modern

Systemverstöße – Normverstöße

	GYM	RS	HS	TOT	GR	SM	TOT
errors (= grammar + vocabulary + spelling)	214	315	459	988	22	101	123
mistakes (= choice + discourse org.)	37	121	158	316	45	129	174

(HECHT/GREEN 1983:31)

Die pädagogische Grammatik hat immer eine dienende Funktion, was auch durch die Schlichtheit des terminologischen Beschreibungsvokabulars zum Ausdruck kommt. Auch wenn diese lernerorientierten Grammatiken z.Zt. noch nicht vollständig vorliegen, sind die einschlägigen Vorüberlegungen zu deren endgültiger Gestaltung für die gegenwärtige und zukünftige Lehrwerkevaluierung von entscheidender Bedeutung.

Aus den bisherigen Überlegungen zur Erstellung einer pädagogischen Grammatik können bereits die folgenden allgemeingültigen Evaluierungskriterien zur Grammatik abgeleitet werden:

1. Evaluierungskriterium zum Umfang der grammatischen Darstellung im Lehrwerk:
Ist das Lehrwerk zu stark grammatiklastig, ausgeglichen oder zu wenig grammatikbezogen?
2. Evaluierungskriterium zum Frequenzwert der Form- und Funktionskomplexe:
Sind die Form- und Funktionskomplexe aufgrund der Häufigkeit ihres natürlichen Auftretens richtig angeordnet?

3. Evaluierungskriterium zur relativen Distribution:
Sind die grammatischen Form- und Funktionskomplexe aufgrund ihrer relativen Distribution richtig angeordnet?
4. Evaluierungskriterium für Kookurrenzbeziehungen:
Entsprechen die im Lehrwerk verwendeten Kookurrenzbeziehungen dem natürlichen Sprachgebrauch (z.B. adverbiale Spezifizierung von Tempusformen)?
5. Evaluierungskriterien zur Häufigkeit der grammatischen Wiederholungen:
Werden die grammatischen Form- und Funktionskomplexe ihren unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden entsprechend häufig wiederholt?
6. Evaluierungskriterium zur integrativen Vermittlung der Grammatik:
Werden die grammatischen Strukturen in einem integrativen Rahmen von sinnvollen Sprech- und Schreibanlässen angeboten und geübt?
7. Evaluierungskriterium für Ersatzstrukturen zur sprachproduktiven Verwendung:
Werden im Lehrwerk für die niederfrequenten und schwer erlernbaren Strukturen auch die einfacheren hochfrequenten Ersatzstrukturen angeboten?

2.1.3. Evaluierungskriterien zur Anordnung der grammatischen Inhalte

Bisher beschäftigte sich die Lehrwerkanalyse im wesentlichen mit der Frage, inwieweit Auswahl, Stufung, Steilheitsgrad und Häufigkeit der grammatischen Strukturen zur Optimierung der vom Lehrwerk intendierten Lernprozesse beitragen können. Dabei wurde die Pro-

gression der sprachlichen Mittel bzw. die Gradierung des Grammatikpensums zum zentralen Thema. Die bisher verwendeten Kriterien zur Beurteilung der Grammatikprogression konzentrierten sich hauptsächlich auf Frequenzanalysen, die die grammatischen Strukturen identifizierten, zählten und zu anderen Strukturen in Beziehung setzten. Der Nachteil dieses Verfahrens besteht darin, daß die damit gewonnenen Ergebnisse wissenschaftlich nicht interpretierbar sind, da sie an keinen effektivitätskontrollierenden Normen gemessen werden können. Die Beurteilung kann lediglich hypothetisch durchgeführt werden, da die Unterrichtspraxis nur über wenige Daten zur allgemeinen fremdsprachlichen Übungseffektivität verfügt, die von schulischer Relevanz sind (vgl. MÜLLER in HEUER/MÜLLER 1975:57-95 und HEUER 1970:42-58). Ferner ist nicht die Häufigkeit entscheidend, mit der grammatische Strukturen geübt werden, sondern die Gegenüberstellung mit anderen Strukturen, mit welchen eine Verwechslung leicht möglich ist (vgl. ZIMMERMANN 1977:23). Das Problem der Anordnung der grammatischen Inhalte kann durch solche Frequenzanalysen nicht endgültig gelöst werden.

Die linguistische Anordnung als alleiniges Strukturprinzip eines Fremdsprachenlehrprogramms (hier: Lehrwerk für eine Jahrgangsstufe) wurde in jüngster Zeit unter pragmalinguistischen Gesichtspunkten immer stärker in Frage gestellt. Das Prinzip der grammatischen Sequenzierung führte oftmals zu einer unnatürlichen und fehlerhaften Sprachanwendung, da die situativen Bedingungen mißachtet wurden (vgl. PLEPHO 1974a: 11-127). Man forderte deshalb die Abkehr von der traditionellen grammatischen Sequenzierung zugunsten einer Progression und Grammatik der kommunikativen Register, Absichten und Ausdrucksqualitäten.

Die in der pragmadidaktischen Diskussion oftmals gefor-

derte Sequenzierung nach Sprechakten wurde durch den Nachweis verstärkt, daß die bisherige Abfolge der grammatischen Inhalte zu formalistisch ausgerichtet war und sich keineswegs an der Häufigkeit des natürlichen Auftretens im alltäglichen Sprachgebrauch orientierte. Dennoch scheint eine sprechaktspezifische Sequenzierung aus verschiedenen Gründen noch nicht möglich zu sein, da

- die Pragmalinguistik über ein vollständiges Verzeichnis aller Sprechakte noch nicht verfügt,
- man bestimmte Sprechakte gegeneinander nur unpräzise abgrenzen kann,
- die Realisierungsformen eines Sprechaktes sehr verschieden sind und sich folglich lernerschwerend auswirken können und
- bisweilen noch keine begründbare Abfolge der Sprechakte gefunden wurde, die den Bestand der zu vermittelnden Grammatik grundlegend verändern würde.

Demzufolge kann für die Lehrwerkevaluierung kein Kriterium aufgestellt werden, das eine sprechaktspezifische Sequenzierung als Anordnungsprinzip fordert. Wir wissen heute, daß weder rein pragmatische noch rein linguistische Anordnungsprinzipien durchgängig möglich sind. Es ist vielmehr eine Verbindung dieser beiden Strukturierungsmöglichkeiten notwendig, um extreme Lernschwierigkeiten zu vermeiden. Die Frage nach der Auswahl der grammatischen Strukturen ist für die Lehrwerkevaluierung ohnehin nicht von Bedeutung, da die Lehrwerke in der Regel einen ihnen zugrunde liegenden Lehrplan widerspiegeln, der verpflichtende Inhalte vorgibt. Die Auswahlproblematik ist vielmehr ein zentrales Anliegen der Lehrplankritik.

Sehr wohl müssen allerdings die Anordnung, Darbietung und Umwälzung der Inhalte bewertet werden (vgl. MACKEY

1965:203-255 und TURNER 1981:194-202). Welche Evaluierungskriterien können für die Anordnung der grammatischen Inhalte konkret aufgestellt werden? Diese Frage soll durch die Darstellung eines häufig anzutreffenden, lehrwerkbedingten fehlerhaften Sprachgebrauchs beantwortet werden.

In den jeweilig ersten Bänden führen die meisten Lehrwerke das 'present progressive' vor dem 'simple present' ein. Diese gewählte Reihenfolge wird in den Lehrerhandreichungen mit dem hohen unterrichtlichen Gebrauchswert des 'present progressive' begründet und auf die Problemlosigkeit der Vermittlungsverfahren verwiesen (teacher performs actions and describes them). Das auf GOUIN (1880) zurückgehende situative Unterrichtsverfahren weist jedoch zwei Fehlerquellen auf, die in diesem Fall ernsthafte Konsequenzen für die zukünftige Sprachanwendung der Lernenden darstellen:

1. Wenn das 'present progressive' über einen langen Zeitraum hinweg (3/4 Jahr bei einigen Lehrwerken) als die einzige Form angeboten wird, über Gegenwärtiges zu sprechen, ist die Gefahr einer Homogenisierung offenkundig. Es wird von den Lernenden auch dort verwendet, wo das 'simple present' zum Einsatz kommen muß, z.B.

* When are you getting up in the morning?

* What are you having for breakfast?

(vgl. dazu auch PALMER 1965).

2. Dem Lernenden wird suggeriert, daß das 'present progressive' eine sehr wichtige Verbform sei, was jedoch dem realen Sprachgebrauch nicht entspricht.

DUSKOVA und URBANOVA (1967) fanden bei ihren Häufigkeitszählungen (frequency counts) unter 2905 Verbformen nur 5,16% im 'present progressive', allerdings 57,35% im 'present simple'. Der tschechische Linguist

KRAMSKY (1969) kam zu durchaus vergleichbaren Werten: 4,97% im 'present progressive' und 52,09% im 'simple present'. GEORGE fand bereits 1963 unter 108 783 Verbformen das 'present progressive' nur 945 mal. Alle Untersuchungen unterstreichen somit die Notwendigkeit, die Anordnung und Gewichtung dieser beiden Verbformen erneut für die Lehrwerkkonzeption zu überdenken. Ähnliche Lernprobleme einer fehlerhaften Anordnung ergeben sich bei:

- must vs. have to vs. have got to
- 'll-future' vs. 'going to - future' vs. 'simple present' und 'present progressive' mit futuristischem Aspekt
- want vs. I'd like to..., etc.

Um die Gefahr der Homogenisierung abzuschwächen, sollten die Lehrwerke, falls dies der Lehrplan erlaubt, mehrere grammatische Strukturen gleichzeitig anbieten, z.B. 'may' vs. 'might' als Mittel zum Ausdruck von Vermutungen (vgl. KMB1 I So.-Nr. 11/1980:300). BUTZKAMM (in HEID 1982:57-80) weist sogar darauf hin, daß die linguistische Progression oder eine festgelegte Abfolge von bestimmten Sprechakten immer dann aufzugeben sei, wenn es die unterrichtliche Situation erfordert. So kann z.B. eine Tempusform früher auftauchen, auch wenn diese erst in einer späteren Unit als Teil des Tempussystems ausführlich behandelt wird. Er gibt zu bedenken, daß es völlig sinnlos ist, Wünsche erst dann versprachlichen zu lassen, wenn der Konjunktiv eingeführt ist (z.B. I'd like a pair of trousers).

Für die Lehrwerkevaluierung muß auch die Frage nach den eventuellen Vorteilen einer spiralförmigen Anordnung der grammatischen Inhalte beantwortet werden. Der Begriff 'spiralförmiges Curriculum' wurde erstmalig im Bereich der pädagogischen Psychologie von BRÜNER (1960) verwendet und wurde keineswegs nur fremdsprachen-

spezifisch diskutiert. Der Nachweis, daß sich dieses Anordnungsverfahren tatsächlich lerneffektiver im Vergleich zu anderen auswirkt, konnte bis heute noch nicht erbracht werden. Dennoch sprechen eine Reihe von Hinweisen aus der Unterrichtspraxis gegen eine lineare Abfolge der Lerninhalte. MARTIN (1978:151) definiert die spiralförmige Anordnung folgendermaßen:

"... systematic revisiting of the same material with increasingly broader and deeper explanations and practice..."

Er stellt fest, daß es sich hierbei nicht um ein einfaches 're-cycling' von grammatischen Strukturen handelt, sondern vielmehr um ein Konzept, das dem heutigen Verständnis für Lernprozesse besser entspricht (vgl. auch HOWATT in ALLEN/CORDER 1974:20). Ein spiralförmiges Vorgehen bietet in der Regel die folgenden Vorteile gegenüber einer linearen Abfolge:

1. Die neu zu lernenden Strukturen können an bereits bekannten relativiert werden.
2. Das bereits Erlernte wird in neue Kontexte transferiert (differential or variable encoding).
3. Die Abfolge der grammatischen Inhalte kann lerneradäquat festgelegt werden (Berücksichtigung wahrscheinlicher Fehlerquellen im Sinne einer pädagogischen Grammatik - vgl. NOBLITT 1972:313-331).
4. Die lernpsychologischen Vorteile des damit möglichen phasenverschobenen Übens sind unumstritten (vgl. ROTH in BÜNSCH 1966:24-38 und CARROLL 1973:355-367).
5. Ein unkritisches Wiederholen wird vermieden und ein regelgeleitetes Wissen um grammatische Strukturen angestrebt (rule-governed mastery of the second language on a deeper cognitive level).

6. Die isolierte Einführung der grammatischen Inhalte in sinnvollen Situationen kann sowohl beim Speichervorgang als auch beim späteren Abrufprozessen kontextuelle Assoziationen hervorrufen bzw. bereitstellen.
7. Es ist stärker auf eine semantische Progression aufgebaut, wobei die Lerninhalte leichter zu speichern sind als dies bei einem strukturalistischen Konzept möglich wäre (vgl. CRAIK/TULVING 1975:268-294).

Ferner können die Vorteile des spiralförmigen Anordnungsverfahrens durch die bisher vorliegenden Ausführungen zur Lernersprache (Interimssprache) noch erweitert werden. Die Sprache des Lernenden wird heute als eine Abfolge approximativer Systeme an die sprachliche Kompetenz des Zielsprachensprechers interpretiert. Dieses zwischensprachliche System ist beständigen Veränderungen unterworfen (System von aufeinanderfolgenden Systemen - vgl. LAUERBACH 1977:208-214). Der spiralförmige Aufbau entspricht demzufolge den Übergangsstufen, auf welchen der Lernende jeweils eine eigene kognitive Struktur ausbildet bevor ein weiterer qualitativer Sprung in Richtung auf ein festes Regelwissen erfolgt (vgl. VOLLMER/SANG 1980:122-148).

Es sei in diesem Zusammenhang noch darauf hingewiesen, daß ein fremdsprachlicher Regelkomplex ohnehin nicht in toto eingeführt werden kann. Die Regeln werden vielmehr sukzessive und mit zunehmenden Lernfortschritt in differenzierterer Form eingebracht (konzentrische Progression). So kann zunächst eine übergeneralisierte Regel vorgegeben werden, die später spezifiziert wird (Interimsregel -vgl. KASPER 1981:337-339). Dies ist z.B. bei der Zeitenfolgeregel in der indirekten Rede der Fall, die erst übergeneralisiert und anschließend durch die entsprechenden Hinweise auf die Restriktionen

des 'back-shift' differenziert wird. Die Regel zur 'consecutio temporum' ist im folgenden Satz entsprechend differenzierter zu erläutern, um lehrwerkinduzierte Fehler zu vermeiden: "John said there were lions in Africa".

Alle Lehrwerke zeigen ein jeweils unterschiedliches Mischungsverhältnis von spiralförmiger und linearer Progression. Somit kann das bisherige Evaluierungskriterium (Grammatikprogression - linear oder spiralförmig?) nur noch auf Grammatikkomplexe angewendet werden, die entweder nur linear oder nur spiralförmig anzuordnen sind. So kann das Passiv z.B. nur spiralförmig vermittelt werden, da es bei linearer Anordnung die Aufnahmefähigkeit der Lernenden erheblich überfordern würde (komplexe Regeln und zahlreiche Subregeln). Dies gilt allerdings nicht für alle grammatischen Lerninhalte. Wenn die spiralförmige Anordnung in der Regel auch als sinnvoller bezeichnet wird, so sollte nicht übersehen werden, daß sie in bestimmten Fällen auch desorientierend wirken kann. Dies ist z.B. im Lehrwerk "The Good Companion" (Band I, 1970²) der Fall, wo die 'Hauptwort-Verb-Relation' über mehrere Lerneinheiten verteilt wird, indem jeweils eine weitere Person eingeführt wird.

Aus den Überlegungen zur Anordnung der grammatischen Lerninhalte können die folgenden Evaluierungskriterien abgeleitet werden:

1. Evaluierungskriterien zur Anordnung der grammatischen Inhalte im Lehrwerk:

Ist die Reihenfolge und die Gewichtung der grammatischen Inhalte so gewählt, daß lehrwerkinduzierte Fehler vermieden werden können?

Sind die Themen des Lehrwerks so ausgewählt,

daß die grammatischen Inhalte spiralförmig angeordnet werden können?

Ist die gewählte lineare oder spiralförmige Anordnung der einzelnen Grammatikkomplexe lernpsychologisch sinnvoll?

2. Evaluierungskriterium für Übergeneralisierte Interimsregeln:

Werden die im Schülerbuch angebotenen Übergeneralisierten Grammatikregeln ausreichend spezifiziert und differenziert?

2.1.4. Genuine Kontexte

Zahlreiche Lehrwerke bieten z.B. das 'present progressive' in völlig untypischen Kontexten an, z.B. sports commentaries, reports of everyday activities, captions for photographs or pictures. In diesen Kontexten kann das 'present progressive' zwar auch auftreten, aber mindestens ebenso häufig wird das 'simple present' verwendet. Die funktionale Erläuterung einer grammatischen Struktur sollte aber durch genuine Kontexte geschehen, die keine Unklarheiten in den Optionsmöglichkeiten aufweisen. Das 'present progressive' wird in seiner Erlernbarkeit oftmals als triviales Problem im englischen Tempussystem bezeichnet, was allein durch die Häufigkeit der Fälle, in welchen es falsch verwendet wird, niemals zutreffen kann. TURNER (1981:198) bemerkt richtig, daß das 'present progressive' ein erhebliches Lernproblem für deutsche Schüler darstellt, da es in deren Muttersprache keine entsprechende Verbform gibt:

"The learning cost of the present progressive will be higher, especially for German speakers whose mother tongue possesses no equivalent verb form."

Somit kann das Verhältnis von 'present progressive' und 'simple present' auch nicht durch erklärende Regeln erfaßt werden, sondern nur durch das Verständnis für eine differenzierte Faktorenkomplexion (aspectual, emotional and attitudinal factors - vgl. QUIRK/GREENBAUM/SVARTVIK 1972:92f). Die relativ frühe Einführung des 'present progressive' bedingt eine erhebliche Einschränkung seines Anwendungsbereiches. So wird auf einer niedrigen Lernstufe diese Verbform fast ausschließlich für nicht abgeschlossene Ereignisse verwendet, die sich momentan abspielen. Einige Lehrwerke vermitteln dazu noch die grammatische Kennung 'now', ungeachtet der Tatsache, daß dieser Referenzbezug nur zu 0,58% von dieser Verbform getragen wird (vgl. GEORGE 1972:25). Für das Verständnis des funktionalen Aspekts einer grammatischen Struktur ist die Auswahl eines genuinen Kontextes die erste Voraussetzung. Wir wissen heute, daß das menschliche Gedächtnis sich leichter an Situationen erinnert (und damit an semantische Bezüge) als an strukturelle oder lexikalische Informationen. Dieser mentale Zurückgriff auf Bekanntes muß allerdings solange durch repräsentative Kontexte abgesichert sein, bis das abstrakte Lernniveau erreicht ist, auf welchem die Speicherung der Struktur auch ohne Situationsbezug gelingt. Genuine Kontexte schließen falsche Referenzbezüge aus. Dieses Problem ist in vielen Lehrwerken nicht gelöst, was in den oftmals falsch gesetzten Kennungen des signalgrammatischen Verfahrens zum Ausdruck kommt (z.B. 'now' für 'present progressive').

Die große Bedeutung der genuinen Kontexte für den Lernprozeß soll durch ein eigenes Evaluierungskriterium zum Ausdruck kommen, das das Prinzip der Situativität, also die Einbettung der zu lernenden Strukturen qua Realisierungsform von Sprechhandlungen in authentische und kommunikative Kontexte berücksichtigt:

Evaluierungskriterium für genuine Kontexte zur Grammatikvermittlung:

Werden die grammatischen Strukturen im Lehrwerk in genuinen Kontexten angeboten?

Werden die signalgrammatischen Kennungen so gesetzt, daß falsche Referenzbezüge verhindert werden?

2.1.5. Deduktives vs. induktives Vermittlungsverfahren

Grammatische Inhalte können entweder induktiv oder deduktiv vermittelt werden. Die Lehrwerke beinhalten in der Regel entweder stärker induktiv- operativ ausgeprägte Vermittlungsverfahren oder mehr deduktiv ausgerichtete. Das Ziel beider Verfahren ist es, daß der Lernende die kognitiv unterstützte Internalisierung sprachlicher Regeln in der Phase der Sprachproduktion entweder spontan oder wiederum kognitiv zur Anwendung bringt. Es herrscht jedoch nach wie vor die sehr verallgemeinernde Auffassung, daß der 'deductive approach' besser für eine logische und sichere Erkenntnisgewinnung geeignet sei, da hier die Kognitivierung der Anwendung vorangestellt wird. Der 'inductive approach' hingegen, bei dem der Lernende die grammatische Regelmäßigkeit selbst entdeckt, wirkt sich nachhaltiger auf die Be-

haltens- und Transferleistung aus (vgl. ZIMMERMANN 1977:107). So wird auch, historisch gesehen, das induktive Verfahren mehr in Verbindung zur audio-lingualen Methode gebracht (pattern drill followed by a brief grammatical summary) und das deduktive Verfahren stärker mit der kognitiven Methode verbunden (kognitive Psychologie). Die Meinungen über die Effektivität der beiden Verfahren sind unverändert unterschiedlich. So betonte AUSUBEL (1968) die Bedeutung der 'advanced organizers', ein Bewußtmachen von Regelmäßigkeiten vor produktiven oder rezeptiven Sprachanwendungsphasen. CHASTAIN (1969) votierte ebenfalls für den kognitiven Spracherwerb und SELIGER (1975) wies die Überlegenheit des deduktiven Verfahrens bei Universitätsstudenten experimentell nach. KRASHEN (1981b) argumentiert mit seiner 'input hypothesis' allerdings zugunsten des induktiven Verfahrens:

"The input hypothesis says,..., that we acquire structure not by focussing on structure but by understanding messages containing new structure."
(KRASHEN in HEID 1981:156; vgl. dazu auch HATCH 1978:passim)

Auch MACNAMARA (in OLLER/RICHARDS 1973:62) gab zu bedenken, daß der Lernende frühzeitig lernen sollte, ohne beständige Vorgabe einer Regel eine Sprache zu erwerben und HAMMERLY (1975:18) behauptete sogar, daß etwa 80% der französischen Grammatik induktiv erlernbar sei. Die Analyse der vorliegenden empirischen Versuche zum deduktiven und induktiven Verfahren ergibt jedoch deutliche Hinweise, daß eine frühe Kognitivierung im allgemeinen günstiger für den schulischen Fremdspracherwerb sein dürfte. Die Frage, ob die Kognitivierung in der Ausgangssprache oder in der Zielsprache erfolgen soll, wurde von LEVIN (1972) zugunsten der Ausgangssprachlichen Erklärung beantwortet. Im Lehrwerk müssen

beide Verfahren zur Anwendung kommen. Das induktive Verfahren ermöglicht individuelle Entdeckungsprozesse, die für ein selbständiges und emanzipatorisches Lernen von entscheidender Bedeutung sind. Das deduktive Verfahren ist oftmals allein aus zeitökonomischen Gründen notwendig. Die Lehrwerkanalyse muß demnach differenziert fragen, ob die gewählten Verfahren für das jeweilige Grammatikproblem geeignet sind, oder ob ein unverantwortlicher Methodenmonismus das Lehrwerk kennzeichnet. Die Verfahren sollen in der Regel nach den folgenden Bedingungen eingesetzt werden:

Verfahren	Bedingungen
induktiv	1. Grammatische Regel der L_2 ist ähnlich, aber leichter als in der L_1. 2. Grammatische Regel der L_2 ist verschieden, aber leichter als die der L_1. 3. Grammatische Regel der L_2 ist verschieden und von gleicher Komplexität wie die der L_1.
deduktiv	Grammatische Regel der L_2 ist verschieden und von größerer Komplexität als die der L_1 .

Aus diesen Überlegungen kann ein weiteres Evaluierungskriterium gewonnen werden, mit dessen Hilfe die Übereinstimmung des gewählten Vermittlungsverfahrens mit dem jeweiligen grammatischen Problem ge-

wertet werden kann:

Ist für das jeweilige grammatische Problem das richtige Vermittlungsverfahren gewählt?

2.1.6. Die grammatischen Kognitivierungsverfahren

Unter Kognitivierung wird in der Regel ein Lernen durch kognitive Prozesse verstanden, das komplexere Formen des Lernens initiiert (im Gegensatz zum imitativen Lernen), wie die Bildung von Begriffen, das Regellernen oder das Lösen von Problemen im Sinne von bewußten Aktivitäten, wie Wissen, Urteilen, Auswählen und Denken (vgl. WEINERT 1974:661 und v.PARREREN 1972:29 und 97). Die im Lehrwerk eingebrachten Kognitivierungsverfahren können von recht unterschiedlicher Qualität sein. Sie werden danach beurteilt, inwieweit sie eine tatsächliche Lernhilfe darstellen. Im folgenden sollen die grammatischen Kognitivierungsverfahren hinsichtlich ihrer Funktion als Lernhilfe untersucht und die entsprechenden Evaluierungskriterien aufgestellt werden.

2.1.6.1. Das formalgrammatische Kognitivierungsverfahren

Mit der Darbietung einer sprachlichen Regel im Lehrwerk wird die Annahme verknüpft, daß der Lernende durch sie eine effektive Lernhilfe und später bestimmte Sprechsteuerungsimpulse erfährt. Grammatikregeln sind reine Beschreibungsregeln, d.h. sie sind außersprachlich und deshalb exkommunikativ. Deshalb können sie die psychischen Prozesse, die bei der produktiven und

rezeptiven Sprachanwendung ablaufen, nicht beschreiben. Der Lernende kann eine Regel nur dann verstehen, wenn er alle Begriffe, die in ihr enthalten sind, gemeistert hat. OERTER (1972:121) weist zu Recht darauf hin, daß dieses Problem schichtenspezifisch-linguistische Implikationen hat, da das Instruktionsverständnis für die Kinder der Unterschicht erheblich geringer ist. Dies wird im folgenden Beispiel transparent:

<u>Beispielsatz:</u>	<u>If-Satz</u>	<u>Hauptsatz</u>
	If Eric had saved some money	he could have bought his own house
<u>Regel:</u>	Das Verb im If-Satz steht im 'past perfect'. Im Hauptsatz steht 'could/would/might + infinitive perfect (= have + Partizip Perfekt).	

(vgl. ENGLISH G - GRAMMATIK:128)

Eine derartig verfaßte Regel ist als eine mögliche Lernhilfe äußerst fragwürdig, denn die massierte Verwendung von grammatischen Begriffen erschwert das Verständnis erheblich. Eine auf formalgrammatischem Beschreibungsvokabular basierende Regelgrammatik ist nicht lerneradäquat und darf in modernen Lehrwerken nicht mehr erscheinen. Sie sollte vielmehr durch eine didaktisch vereinfachte pädagogische Anwendungsgrammatik ersetzt werden, die als Lernergrammatik sowohl kontrastive und kommunikative als auch situative und fertigkeitenorientierte Elemente enthält.

Es wird zwar im Lehrplan (vgl. KMB1 I So.-Nr.11/1980: 278) situationsgesteuerte Reflexion über die Sprache gefordert, jedoch dürfen die Grenzen des situativen Vorgehens nicht übersehen werden, das keine systemati-

sche Erarbeitung eines grammatischen Regelwissens zuläßt. Das im Lehrplan ausgewiesene Richtziel 2.3. (Sprachbetrachtung) fordert keineswegs diese Systematisierung, was den Verzicht auf formale Erklärungshilfen bekräftigt. ROHRER (1975:passim) weist darauf hin, daß die Speicherung formaler Informationen nur schwer gelingt, da der Mensch kein ausgesprochen syntaktisches Gedächtnis besitzt, sondern semantisch-begriffliche Informationen bevorzugt.

Auch SELIGER (1979:359-369) untersuchte die Funktion von Sprachregeln im Fremdsprachenunterricht. Er stellte u.a. zwei Fragenkomplexe auf, die er anschließend experimentell beantworten ließ:

"Can the rules which are taught in language lessons or pedagogical grammar rules be used to control or edit output in some way?

Does having a conscious rule either from a teacher, grammar book, or formulated by the learner, mean that the learner knows what to do with it? Does having a good rule that one can verbalize result in good performance, and conversely, does having a clearly bad rule mean that bad performance will necessarily result? What are the similarities and differences between first and second language learners with regard to the quality and function of conscious language rules?"

(SELIGER 1979:360f)

Er fand heraus,

- daß keine Beziehung zwischen Regelwissen und Sprachleistung besteht,
- daß die 'pedagogical grammar rules' sehr wohl eine positive Funktion als 'acquisition facilitators' ausüben, aber als 'output control device' ungeeignet sind:

"In truth, such pseudo-rules are an aid in language performance but this does not mean that they are the devices which control or are directly responsible for language output" (S.365)

- daß die 'pedagogical grammar rules' gegenüber den 'linguistic grammar rules' den Vorteil haben, daß sie mehr den natürlichen Spracherwerbsprozessen entsprechen:

"Pedagogical grammars attempt to instill someone with the knowledge that the native speakers unconsciously have in their mind." (S.360)

Die Reihe der Bedenken gegen ein rein formalgrammatisches Kognitionsverfahren ließe sich noch erheblich erweitern. Dennoch ist aufgrund der curricularen Vorgaben ein Mindestwissen zu vermitteln (vgl. KMBI I So.-Nr.11/1980:297).

Um das formalgrammatische Beschreibungsvokabular zu reduzieren, wählen viele Lehrwerke tabellarische Übersichten, die neben funktionalen Hinweisen auch Einblicke in die Regelmäßigkeiten einer Struktur ermöglichen (z.B. Positionen der einzelnen Konstituenten in 'statement', 'question' und 'negative statement'):



Talking about the Future (I) (Going to-Future)

There is a cause in the present like this:

— and this is the event in the future:

"Your brake block is too thin."

"... you are going to have an accident."

In this case we use the "going to" future. This is how you form it:

Statement He **is going to** have an accident.
We **are going to** talk about our trip.

Subject	Form of 'to be'	going to	+	Verb
---------	-----------------	----------	---	------

Question Is he **going to** get a new battery?
Is it **going to** rain soon?

Form of 'to be'	Subject	going to	+	Verb
-----------------	---------	----------	---	------

Negative Statement The lamps **are not going to** light the way.

Subject	Form of 'to be'	not going to	+	Verb
---------	-----------------	--------------	---	------

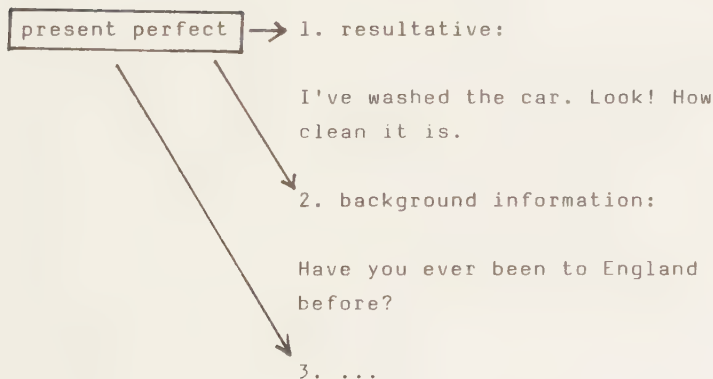
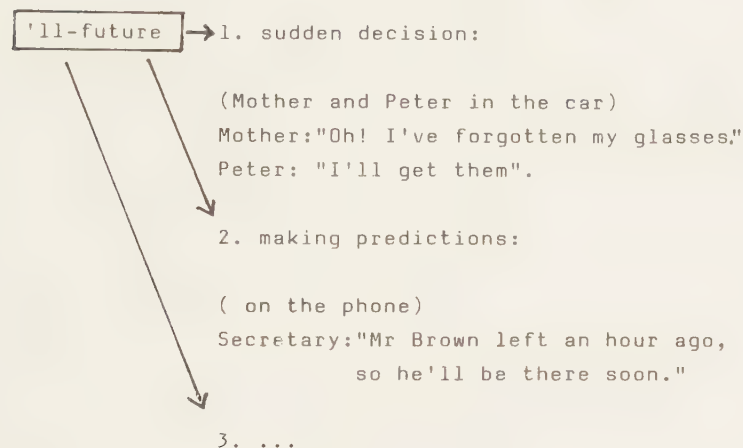
Das bisher verwendete Evaluierungskriterium, das nur nach der dem Lehrwerk zugrunde liegenden Grammatiktheorie fragte (z.B. traditionelle Grammatik, strukturalistische Grammatik, generative Transformationsgrammatik, Valenzgrammatik, etc.) ist wenig aussagekräftig, da es von der falschen Vorstellung ausgeht, daß im Lehrwerk nur eine Grammatiktheorie verwirklicht sein könne. Ferner ist es wenig sinnvoll, ein gegen jegliche Regelgrammatik formuliertes Evaluierungskriterium zu erstellen, wenn vom Lehrplan grundlegende Einsichten in und Kenntnisse über das grammatische System gefordert werden. Somit kann ein entsprechendes Evaluierungskriterium nur für die Dimensionierung des Umfangs der formalgrammatischen Lerninhalte postuliert werden.

2.1.6.2. Das funktionalgrammatische Kognitivierungsverfahren

Beim schulischen Erlernen einer Fremdsprache gehören das Visuell-Formale und das Inhaltlich-Funktionale zusammen. Im Lernprozeß kommt dem Wiedererkennen von formalen Strukturen herausragende Bedeutung zu, wobei die Verstehens- und Reflexionsgrammatik komplementäre Seiten eines Ganzen sind, die eine für die inhaltliche, die andere für die formal-funktionale Erfassung von sprachlichen Inhalten (vgl. v.FABER in HEID 1982:81-103).

Im kommunikativen Englischunterricht der Sekundarstufe I sollte allerdings nicht die Sprachbetrachtung im Vordergrund stehen, sondern vielmehr der Gesichtspunkt des für die Sprachverwendung wichtigen funktionalen Aspekts (sprachlicher Funktionszusammenhang im Sinne von operationalen Regeln). Unter diesem Aspekt sind Generalisierungen über die Funktion der Elemente einer sprachlichen

Struktur zu verstehen, die den unmittelbaren Bezug auf den tatsächlichen Sprachvollzug aufzeigen, z.B.



Durch die Darstellung des funktionalen Aspekts können sprachliche Mechanismen gefördert, ein größerer Verwendungsumfang demonstriert und ein möglicher Transfer erleichtert werden. Das auf S.71 gezeigte Beispiel zur

tabellarischen Demonstration von grammatischen Inhalten beginnt ebenfalls mit funktionalgrammatischen Hinweisen:

Hinweis auf die Funktion: There is a cause
in the present like this:



Your brake block is too
thin

and this is the event in
the future:



... you are going to have
an accident

Das funktionale Kognitivierungsverfahren entspricht einer inhaltsbezogenen Grammatik, die von konkreten Situationen ausgeht, die verschiedene Sprachfunktionen klärt (z.B. sudden decision, making predictions) und das Ziel anstrebt, daß der Lernende sich bei seiner Sprachanwendung stärker von funktionalen als von formalgrammatischen Kategorien leiten läßt.

2.1.6.3. Das kontrastierende Kognitivierungsver- fahren (L₁ vs. L₂)

Die 'contrastive analysis' erfuhr durch die Feststellung der häufigen Interferenzerscheinungen zwischen L₁ und der L₂ zunehmende Bedeutung. LADO (1957:2) gab zu bedenken, daß

"The teacher who has made a comparison of the foreign language with the native language of the students will know better what the real

learning problems are and can better provide for teaching them."

CARROLL (1968:113-122) bestätigte:

"I take it, however, that a further hypothesis of applied contrastive linguistics is that to the extent that similarities and contrasts between the native and the target language can be identified and explained or otherwise presented to the student, facilitation of learning can be increased and interference diminished." (116f)

Auch HECHT/GREEN (1983:46) konnten nachweisen, daß die Muttersprache die häufigste Fehlerquelle darstellt (385 Fehler bei einer Gesamtzahl von 1306). Das bewußte Aufzeigen der Unterschiede zwischen beiden Sprachsystemen soll den Lernenden darauf aufmerksam machen, daß er die muttersprachlichen Strukturmuster nicht einfach auf die Fremdsprache übertragen kann (minimizing the negative transfer). Viele Lernschwierigkeiten können kontrastiv leichter bewältigt werden. Aus zahlreichen Grundsatzüberlegungen und Einzeluntersuchungen zu diesem Problem geht hervor, daß die kontrastive Analyse eine hohe lernpsychologische Relevanz für die Fremdsprachenvermittlung aufweist (vgl. NICKEL 1968a:218-230; NICKEL 1968b:5-15; NICKEL 1972:77-80; HÜLLEN 1969:590-600 und HECHT/GREEN 1983:49). Diese Annahme wird durch die in letzter Zeit deutlichere Abkehr der Fachdidaktik von assoziationalistischen Position zugunsten stärker kognitivistischer Standpunkte noch verstärkt.

KIELHÖFER (1975:121) weist allerdings darauf hin, daß Kontraste zwischen der L_1 und der L_2 allein noch kein Indiz für mögliche Interferenzen sind. Der ausschlaggebende Faktor sei die Menge der Wahlmöglichkeiten in der L_2 relativ zur L_1 (divergente Lernstruktur), z.B.



KIELHÖFERS Hinweis macht ferner auf die konvergente Lernstruktur aufmerksam (S.121), die durch die Tatsache gekennzeichnet ist, daß es für einen Begriff der L_2 mehrere Begriffe in der L_1 gibt, z.B.



Es ist jedoch zu bedenken, daß nicht der Kontrast das generelle Lernproblem darstellt, sondern die Ähnlichkeit. So setzt der Lernende immer dann die Ähnlichkeitsmechanismen ein ($L_1 \rightarrow L_2$), wenn die L_2 -Regeln zu komplex sind oder die Ähnlichkeitsbeziehungen zur L_1 eine vereinfachende Strategie ermöglichen (vgl. Kommunikationsstrategien S.256 -259 und die Bedingungen zur Auswahl des deduktiven oder induktiven Vermittlungsverfahren auf S. 64f). Das kontrastierende Kognitivierungsverfahren ist immer dann eine echte Lernhilfe, wenn Kategorien bewußt gemacht werden, die in beiden Sprachsystemen existieren, aber unterschiedliche Bedeutung haben, z.B.

present perfect

vs.

Perfekt



I've lived here for
ten years



Ich habe hier zehn Jahre lang
gewohnt

2.1.6.4. Das kontrastierende Kognitivierungsverfahren

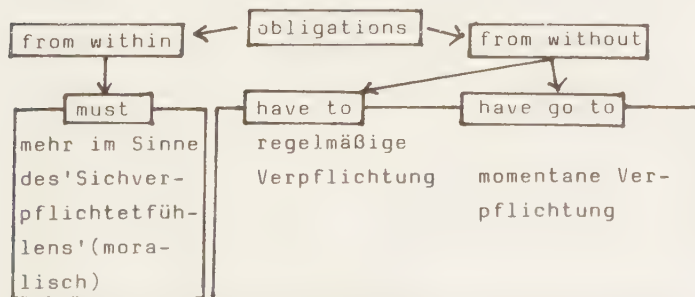
(L₂ vs. L₂)

Neben den muttersprachlich bedingten Interferenzenerscheinungen, die die häufigste Fehlerursache beim Erlernen einer Fremdsprache darstellen, können sich auch zwei (oder mehrere) sprachliche Elemente der Fremdsprache konkurrierend gegenüberstehen, z.B. die Ausdrucksmöglichkeiten für Verpflichtung:



(vgl. dazu auch LEE in NICKEL 1972:13-26).

Die wesentliche Schwierigkeit besteht für den Lernenden darin, das entsprechende Redemittel situationsadäquat zu verwenden, was durch den unnatürlich häufigen Gebrauch von 'must' in vielen Lehrwerken jedoch erschwert wird (lehrwerkinduzierter Fehler, Homogenisierungerscheinung). Diese Lernprobleme können durch im Schülerbuch angebotene kontrastive Tabellen verringert werden, z.B.



Der Vorteil dieser kontrastiven Tabellen ist in der Möglichkeit zu sehen, Sprechanlaß und Sprechabsicht funktional und situationsentbunden zu beschreiben, um so die Lernenden allmählich zu befähigen, in Sprechabsichten zu denken.

2.1.6.5. Das signalgrammatische Kognitivierungsverfahren

Bei der Signalgrammatik handelt es sich um kognitives Schema, das die in Frage stehende grammatische Regularität im Sinne von 'wenn X, dann Y' mit Hilfe von Signalwörtern abbildet, z.B.

'Anzeichen': dark clouds → going to
(I think it's going
to rain)

(vgl. ZIMMERMANN 1977:123f).

Es wird angenommen, daß der Lernende beim späteren Sprachgebrauch durch das Auftauchen des 'Anzeichens' (dark clouds) sofort mit der 'going to-future' reagiert. Die Hypothese lautet, daß der Lernende nach mehrfachen bewußten Anwendungen dieses kognitive Schema in ein unbewußtes Valenzhandeln überführt. Was anfänglich mit kausalen Verbindungen praktiziert wird, soll auf einer fortgeschrittenen Lernstufe mit Signalwörtern möglich sein, z.B. durch 'time marker':

- now: present progressive
- every day: simple present
- yesterday: simple past
- never: present perfect
- ...

Dagegen wurden allerdings zahlreiche Einwände vorgebracht, die wie folgt zusammengefaßt werden können:

- Die signalgrammatischen Hilfen geben nur Teilregeln wieder, die einen geringen Regelumfang und eine beschränkte Generalisierung aufweisen, z.B.

'yesterday' ist mit Sicherheit kein verlässlicher 'time marker' für das 'simple past', da er ebenso in Verbindung mit den 'past progressive' auftreten kann und

'tomorrow' kann mit allen Möglichkeiten zum Ausdruck des Futurs kombiniert werden.

- Die Signalgrammatik operiert nur intralingual und erhöht dadurch die Gefahr der Interferenzen.
- Sie umfaßt nur die syntaktischen Relationen innerhalb einer Struktur, die nicht hinreichend explizit dargestellt werden können.

- Sie führt zu falschen Konkurrenzbeziehungen (z.B. bei der adverbialen Spezifizierung von Tempusformen).

Diese Vorwürfe werden von den Anhängern der signalgrammatischen Kognitionsverfahren mit dem Hinweis auf eine pädagogische Grammatik zurückgewiesen, die keine theorieabhängige, explizite Deskription sein kann, sondern vielmehr eine schwierigkeitsisolierende, performanzorientierte, ziel- und adressatenabhängige 'ad-hoc - Grammatik', die überwiegend nur Teilsysteme erarbeitet.

Nach Abwägung der Vor- und Nachteile ist das signalgrammatische Verfahren immer dann im Lehrwerk zulässig,

- wenn die o.g. Fehlerquellen weitgehend vermieden werden können,
- wenn die Lernenden darauf aufmerksam gemacht werden, daß der momentan eingeschränkte Verwendungsbereich einer Struktur (Interimsregel) später erweitert wird, z.B.

- present progressive:
1. Stufe: Mittel zum Ausdruck des Gegenwärtigen (ablaufende, unvollendete Handlung) = Interimsregel I
 2. Stufe: Mittel zum Ausdruck von zukünftigen, durch Vereinbarung festgelegten Handlungen = Interimsregel II
 3. Stufe: Mittel zum Ausdruck des Mißfallens (z.B. "She's always picking on me), was trotz seiner Häufigkeit in den Lehrwerken nicht kognitiviert wird.

2.1.6.6. Die bildgesteuerten und graphischen Kognitivierungsverfahren

Die einer Sprache zugrunde liegenden grammatischen Gesetzmäßigkeiten sind Phänomene eines hohen Abstraktionsgrades, die sich nur mittelbar visualisieren lassen. Somit ist die Frage berechtigt, welche Möglichkeiten und Grenzen der Visualisierbarkeit im Lehrwerk gesetzt sind.

Die Visualisierung von grammatischen Inhalten wird hauptsächlich durch Einzelbilder vorgenommen, z.B.

E4 What's going to happen? Look at the example and go on.

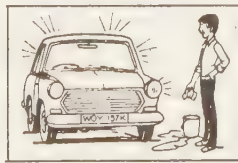


(GO AHEAD 1983:56)

Die sich zwischen Bild und Text einstellenden Diskrepanzen sind in diesem Beispiel geradezu irreführend, da anstatt der geforderten 'going to-future' ebenso das 'present progressive' stehen könnte. Kontrastive Bildpaare hingegen sind für die Visualisierung weitaus besser geeignet, z.B.



Colin is washing
the car.



Colin has washed the car.
It is clean now.

(LEARNING ENGLISH - MODERN COURSE 2, 1975:35)

Die Qualität der bildhaften Darstellungen wird durch das Abstraktionsniveau bestimmt. Dieses ist möglichst niedrig anzusetzen, um ein Bild zum Signal- oder Schlüsselbild werden zu lassen (vgl. KOLL-MÖLLENHOFF in HEUER/MÜLLER 1975:47; ODEKERKEN/BALD 1982:passim und BALD/SCHWARZ 1984:passim). Im Bemühen, das Signal- oder Schlüsselbild sowohl für die Signalgrammatik als auch für Sprechanlässe zu verwenden, übersehen zahlreiche Lehrwerke die notwendige Kontextualisierbarkeit der sprachlichen Mittel und den Ernstcharakter einer sprachlichen Realsituation, die sie zur Erklärung einer Struktur (bzw. Übung) verwenden, z.B. bei 'comparison of adjectives':

XII • c) Which is bigger, which is smaller?

Example: A cat is smaller than a lion.

A lion is bigger than a cat.
an elephant or a lion; a horse or a pony;
a monkey or a bear; a dog or a
zebra; a cock or a thrush; a
donkey or a mouse;

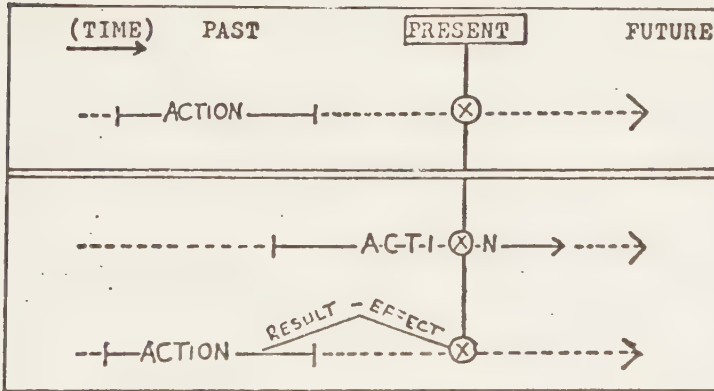


(THE GOOD COMPANION; Ausgabe A,
Teil 1, 1970²:56)

Der Bildinhalt muß den grammatischen Inhalt des Mustersatzes eindeutig darstellen, damit die Schüler nicht mit unsinnigen Bildinhalten oder völlig akommunikativen Redemitteln arbeiten müssen.

Die Visualisierung grammatischer Inhalte geschieht in vielen Lehrwerken auch durch graphische Darstellungen (z.B. Diagramme) mit der Absicht, die Regeln der Grammatik in ein visuelles Äquivalent zu übertragen. Sehr

oft wird dabei ein zu hohes Abstraktionsniveau erreicht, was das ursprüngliche Bemühen um visuelle Klärung wieder zunichte macht, z.B.



(DETRO 1979:28)

Es erscheint äußerst fraglich, ob dieses kontrastierende Gegenüberstellen von 'simple past' und 'present perfect' auf dem Zeitenstrahl als eine echte Lernhilfe zu bezeichnen ist (z.B. kann der Satz 'I've never been there' damit nicht verdeutlicht werden), da kein Koppelungseffekt zwischen der graphischen Darstellung und der grammatischen Regelmäßigkeit zu erwarten ist.

Aus diesen Überlegungen zu den genannten Kognitivierungsverfahren können die folgenden Evaluierungskriterien abgeleitet werden, mit deren Hilfe Lehrwerke beurteilt werden können.

1. Evaluierungskriterium zum Umfang der formalgrammatischen Darstellung:

Entsprechen die im Lehrwerk angebotenen formalgrammatischen Kenntnisse den curricularen Forderungen?

2. Evaluierungskriterium für das funktionale Kognitivierungsverfahren:

Wurde bei der Darstellung der grammatischen Inhalte der funktionale Aspekt gebührend berücksichtigt?

3. Evaluierungskriterium für das kontrastierende Kognitivierungsverfahren (L_1 vs. L_2):

Wird das kontrastierende Kognitivierungsverfahren in all denjenigen Fällen eingesetzt, in welchen es eine echte Lernhilfe darstellt, z.B.

- bei Lerninhalten mit divergierender Lernstruktur oder
- für grammatische Kategorien, die in beiden Sprachen existieren, aber unterschiedliche Bedeutung haben?

4. Evaluierungskriterium für das kontrastierende Kognitivierungsverfahren (L_2 vs. L_2):

Werden diejenigen grammatischen Inhalte kontrastierend gegenübergestellt, die sich konkurrierend in der Fremdsprache gegenüberstehen?

5. Evaluierungskriterium für das signalgrammatische Kognitivierungsverfahren:

Wird das signalgrammatische Kognitivierungsverfahren für diejenigen grammatischen Inhalte verwendet, für die es im Sinne einer lerneradäquaten Interimsgrammatik eine sinnvolle Lernhilfe darstellt?

6. Evaluierungskriterium zum bildgesteuerten Kognitivierungsverfahren:

Sind die bildgesteuerten Kognitivierungsverfahren so gewählt, daß jegliche Diskrepanz zwischen

Bildinhalt und grammatischen Mustersatz ausgeschlossen werden kann?

7. Evaluierungskriterium zum graphischen Kognitionsverfahren:

Sind die graphischen Kognitionsverfahren so gewählt, daß ein Koppelungseffekt zwischen der graphischen Darstellung und der grammatischen Regelmäßigkeit erreicht werden kann?

2.1.7. Zur Beurteilung der Konzeption der grammatischen Übungskorpora

Die grammatischen Übungskorpora sollen den Lernenden dazu verhelfen, nicht nur formalsprachlich richtige, sondern auch kommunikativ angemessene Sätze bilden zu können. Um diese Fähigkeit zu erreichen, müssen zunächst Übungen zur Erweiterung der sprachlichen Teilkompetenz (Einsichten in die Formen der grammatischen Strukturen) und anschließend Sprechhandlungssituationen angeboten werden, in welchen diese grammatischen Formen kommunikationsrelevant angewendet werden müssen. Eine dementsprechend organisierte Übungskette, die mit rein manipulativen Übungstypen beginnt und mit Überwiegend kommunikativen Aufgaben endet, führt die Lernenden zu stets neuen Möglichkeiten, den funktionalen Aspekt einer grammatischen Struktur zu 'erleben'. Für die ersten vier Lernjahre ergeben sich folgende Übungstypen, die eine Fülle von Übungsformen möglich machen:

Übungstypen	Übungsformen
rein manipulativ	fill the gaps jumbled sentences dehydrated sentences match the sentence halves Bild-Satz-Zuordnungen Sprechabsichten-Redemittel-Zuordnung get organized sequencing (put the sentences in a logical order; Verwendung syntaktischer 'cues') drills: Umwandlungsdrill question-answer-drill Substitutionsdrill, etc.
vorwiegend manipulativ	sentence switchboard pattern practice surveys transformations cloze procedure defective dialogues guided writing Versprachlichen von Tabellen, Skizzen, Bildfolgen replacing exercises rephrasing exercises

vorwiegend kommunikativ	flow charts interview technique } struktur- dialogue frame } orientiert base dialogue + variations choices in the goal language choices in the background language cue cards (schriftlich)
Überwiegend kommunikativ	role-taking: role enactment role-playing role conflict tasks (strukturorientiert) interpreting (L1 vs.L2)

Für den fortgeschrittenen Englischunterricht (Klasse 9 und 10) sind allerdings anspruchsvollere Übungsangebote zur Grammatik notwendig, die

1. vom Lernenden eine Begründung verlangen, weshalb er z.B. eine bestimmte grammatische Form gewählt hat (z.B. 'justify your choice'),
2. das systematische Nachschlagen in einer Grammatik erforderlich machen,
3. das Auffinden von falsch verwendeten Strukturen ermöglichen (z.B. 'error spotting') und zu deren Verbesserung auffordern,
4. alternative grammatische Strukturen, die semantisch äquivalent sind, bez. ihres soziolinguistischen Differentials hinterfragen und
5. die die Lernenden anregen, vorgegebene grammatische Regeln anhand von Beispielsätzen zu deduzieren.

Um dieses anspruchsvollere grammatische Arbeiten zu ermöglichen, sollte ein Lehrwerk die entsprechenden Übungsformen anbieten, z.B. (vgl. SAXTON/WILLIAMS 1984:95-121):

1. Justify your choice:

Put the verb into the correct form (simple present or present progressive). In each case justify your choice.

- a) Where are you? - I'm upstairs. I (have) a bath.
- b) The T.V. cook explains: I (take) three eggs and (break) them into the pan, then I (add) salt ...

2. Using grammars:

Go through your grammar (or grammars) and note down the definitions they give of the following ways expressing futurity:

- a) will + infinitive
- b) be going to + infinitive
- c) ...

3. Error spotting:

There is one tense mistake in each of the following sentences. Say what is wrong:

- a) What on earth are you doing? - I try to repair the brakes.
- b) Whenever I visit him he watches TV.

Die Bedenken gegen dieses Verfahren gründen auf der Annahme, daß der Lernende vorgegebene fehlerhafte Sätze übernehmen könne. SAXTON/WILLIAMS (S.116) verteidigen jedoch diese Übungsform unter Hinweis auf ihre hohe motivationale Wirkung:

"An occasional alternative activity for checking grammar knowledge is error spotting. This activity has been argued against on the grounds that

students shouldn't be presented with negative models. This argument seems to assume a total lack of discriminatory ability on the part of the students and is rather trivial. In point of fact this exercise has, in our experience, turned out to be one of the most popular, for two main reasons. In the first place it appeals to the games instinct and, in the second place, it is felt to be immediately relevant in as much as a discussion situation develops as the origins of the errors are talked about. The activity provides, therefore, oral production practice on linguistic topics."

4. Social control of English:

The following examples have the same communicative intent and they are equal semantically but they are by no means equivalent sociolinguistically. What would you say to your friend, sister, brother, teacher, foreigner or to your parents?

- a) Stop slamming the door.
- b) Have you finished slamming the door?
- c) It's just possible to close the door without slamming it.
- d) ...

5. Rule deduction:

In order to explain the rules you will need to know the meanings of the following terms:

- back shift
- tense concord
- present tense
- ...

Which rule can you deduce from the following sentences?

- a) John says he is coming this evening.
- b) Jim said he would come back in April.

Bei lernschwächeren Gruppen sollten die Arbeitsanweisungen in der L₁ vorgegeben sein.

Zur Beurteilung der grammatischen Übungskorpora können die folgenden Evaluierungskriterien verwendet werden:

1. Evaluierungskriterium zum Kontextbezug der grammatischen Übungen:
Sind die grammatischen Übungen in sinnvollen Kontexten angesiedelt und werden kontextlose Übungen vermieden?
2. Evaluierungskriterium zur Kontextualisierbarkeit der Redemittel:
Sind die für die grammatischen Übungen verwendeten Redemittel kontextualisierbar?
3. Evaluierungskriterium zur Kommunikationsrelevanz:
Werden die grammatischen Inhalte in kommunikationsrelevanten Gesprächsabläufen geübt und einseitig schwierigkeitsisolierende Übungen vermieden?
4. Evaluierungskriterium zur Übungsstufenprogression:
Bietet die Übungskette zu einem bestimmten grammatischen Problem eine sinnvolle Progression in den Übungsstufen: rezeptiv, reproduktiv und produktiv?
5. Evaluierungskriterium zur Übungsvariabilität:
Werden die unterschiedlichen Übungstypen (von manipulativ bis kommunikativ) mit abwechslungsreichen Übungsformen angeboten und wird dadurch die Gefahr einer Motivationsverminderung durch Übungsmonotonie ausgeschlossen?
6. Evaluierungskriterium für soziale Lernformen:
Ermöglichen die Übungen abwechslungsreiche Sozialformen des Lernens (Individualarbeit, Partner- und Gruppenarbeit)?
7. Evaluierungskriterium für die Steuerungsmechanismen:
Wird die Übungskette von sinnvollen Steuerungsmechanismen begleitet, z.B. durch Bilder, Kontextbeschreibung, ausformulierte Sprech- und Schreibabsichten?

8. Evaluierungskriterium zum Anteil der transferfördernden Übungen (mündlich und schriftlich):
Ist das Verhältnis von schriftlichen und mündlichen Übungen ausgeglichen und wie hoch ist der Anteil der transferfördernden Übungen?
9. Evaluierungskriterium zur Progression des Anspruchsniveaus in den Übungstypen und Übungsformen:
Bietet das Lehrwerk auch anspruchsvollere Übungen an, die die Lerner zu einer systematischen Grammatikarbeit anregen?
10. Evaluierungskriterium zur Bestimmung des didaktischen Ortes von Grammatikübungen:
Ist der didaktische Ort der grammatischen Übungen innerhalb einer Unterrichtssequenz richtig gewählt?

2.1.8. Lehrwerkinduzierte Fehler im Bereich der Grammatik

Im Kapitel über die Fehlergenese und Fehlertherapie weisen HECHT/GREEN (1984) darauf hin, daß die in Schülerarbeiten diagnostizierten Fehler - zumindest hypothetisch - nach ihrer Entstehungsgeschichte untersucht werden können (error cause analysis). Dabei stellte sich heraus, daß Fehler auch auf die falsche Anordnung und Darbietung der grammatischen Lerninhalte im Lehrwerk zurückzuführen sind. Diese Fehlerursache ist für die Lehrwerkevaluierung von entscheidender Bedeutung. In zahlreichen Lehrwerken können 'induced errors' nachgewiesen werden, wobei sich diese in drei Typen unterteilen lassen:

- Typ 1: Ein grammatisches Problem wird Übergewichtet
Typ 2: Die grammatischen Probleme werden in einer falschen Reihenfolge angeboten
Typ 3: Die einzelnen grammatischen Teilaspekte einer Struktur werden nicht isoliert angeboten und wirken deswegen verwirrend.

Auf die mögliche Fehlerquelle durch Übergewichtung einer grammatischen Struktur wurde bereits aufmerksam gemacht. Anhand der Überbetonung des 'present progressive' konnte nachgewiesen werden, wie verhängnisvoll sich eine Mißachtung der Häufigkeitswerte im natürlichen Sprachgebrauch auswirken kann (vgl. DUSCOVA/URBANOVA 1967:19f; GEORGE 1969:24f und 1972; HECHT/GREEN 1983:49).

Ebenso negativ wirkt sich eine falsche Reihung der grammatischen Probleme im Lehrwerk aus. So wird das Hilfsverb 'must' als Ausdrucksmöglichkeit für Verpflichtungen in der Regel vor 'have to' bzw. 'have got to' eingeführt, obwohl die beiden letztgenannten erheblich höhere Frequenzwerte in der gesprochenen Sprache haben. Dieses Vorgehen ist nicht zuletzt wegen der dadurch ausgelösten pro-aktiven Lernhemmung sehr bedenklich ('must' fungiert hier als Lernhindernis für semantisch ähnliche Redemittel).

Im Verlauf der Sekundarstufe I muß das Lehrwerk die curricular geforderten Teilaspekte einer grammatischen Struktur isoliert einführen und üben und durch kontrastierende Kognitivierung den gesamten funktionalen Leistungsbereich dieser Struktur klären. Hierbei verfahren die meisten Lehrwerke äußerst unbekümmert, indem sie z.B. die Teilaspekte bereits bei der Einführung vermischen oder einzelne davon Übergewichten bzw. die Aspekte nicht sauber trennen, z.B.

- 'present perfect':
1. Teilaspekt: resultative usage (wird in den Lehrwerken überbetont),
 2. Teilaspekt: background information,
 3. Teilaspekt: for/since (wird wegen der einfachen Überprüfbarkeit in Lernkontrollen überbetont),
 4. Teilaspekt: unfinished space of time (wird in Lehrwerken sehr häufig nicht erwähnt),
 5. Teilaspekt: progressive.

Aus diesen Überlegungen sind abschließend noch weitere Evaluierungskriterien abzuleiten:

1. Evaluierungskriterium für die Darstellung der Teilaspekte einer grammatischen Struktur:
Werden die Teilaspekte einer grammatischen Struktur isoliert eingeführt und geübt, um später kontrastierend geklärt zu werden?
2. Evaluierungskriterium zur differenzierten Darstellung von übergeneralisiert angebotenen Regeln:
Werden die im Schülerbuch angebotenen übergeneralisierten Regeln (Interimsregeln) allmählich eingeschränkt, d.h. spezifiziert und differenziert?

2.2. Evaluierungskriterien für die Wortschatzarbeit in Lehrwerken

2.2.1. Zur allgemeinen Problematik der Wortschatz- erweiterung

"Vocabulary acquisition is part of the psychology of second-language learning that has received short shrift from applied linguistics, and has been largely neglected by recent developments in research. This neglect is all the more striking in that learners themselves readily admit that they experience considerable difficulty with vocabulary, and once they have got over the initial stages of acquiring their second language, most learners identify the acquisition of vocabulary as their greatest single source of problems." (MEARA 1980:221)

WERLICH (1969:24) bezeichnet die systematische Wortschatzarbeit in bezug auf lexikalische Grundstrukturen als 'terra incognita'. Selbst in modernen Lehrwerken ist ein kontinuierlicher Ausbau des vorhandenen Wortschatzes unter Bewahrung des bereits Erworbenen kaum realisiert. Sie beschränken sich in der Regel auf einsprachige Wortvermittlung und mündliche und schriftliche Einübungsverfahren der neuen Wörter einer Lerneinheit. Dies kann allerdings nur als der erste Schritt bei der Worterlernung bezeichnet werden, da ohne Wiederaufnahme des neu Gelernten, d.h. ohne spätere Systematisierung und regelmäßige Wiederholung der neuen Wörter in bestimmten Zeitabständen, der momentan wirksame Lernerfolg durch das Vergessen aufgehoben wird. MACKEY (1965: 133) gibt zu bedenken, daß wir durchschnittlich drei-viertel des Gelernten nach einer Woche vergessen und ungefähr vierfünftel nach einem Monat (vgl. dazu auch CORRELL 1968:133-140). Die einsprachige Erstbegegnung

des Lernenden mit neuem Wortmaterial bedarf folglich der Ergänzung durch wirksame Übungsformen, die diesem Vergessen entgegenwirken. Über die Form dieser Übungsabläufe besteht allerdings noch wenig Übereinstimmung. Auf dem Gebiet der Erforschung des Wortschatzes liegen nur wenige gesicherte Ergebnisse vor, obwohl die Wortschatzvermittlung und die Verfahren zur Festigung der Wortbedeutungen (organisierte Wortschatzarbeit) ein bedeutendes Problem im gesamten Fremdsprachenerwerbsprozeß darstellen. Die Analyse von Lehrwerken ergibt, daß zwar ein beständig neuer Einzelwörterwerb angeboten wird, der kontinuierliche Ausbau des vorhandenen Wortschatzes durch Wiederholung und nachträgliches sinnvolles Ordnen (Systematisierung) jedoch unbeachtet bleibt.

Historisch gesehen hat dieses Defizit seinen Ursprung im Strukturalismus der 30er Jahre, wo man meinte, daß sich das notwendige Vokabular ohnehin als Nebenprodukt der grammatikorientierten 'pattern drills' einstelle. Mit der Forderung, die Entwicklung der kom.Kompetenz als oberstes Ziel des Englischunterrichts für alle Schulkategorien anzusetzen, trat zwangsläufig eine Rückbesinnung auf einen umfangreichen und gefestigten Wortschatz ein, die durch die Ergebnisse der Fehleranalyse bestätigt wurde (vgl. HECHT/GREEN 1983). Man erkannte, daß ein falsch verwendetes Wort den Erfolg einer Kommunikationsabsicht oftmals stärker in Frage stellt als eine fehlerhaft verwendete Struktur. Das nahezu 'offene' System der Lexik (ca. 420 000 Einträge im Oxford English Dictionary) erwies sich als eine häufigere Fehlerquelle als das 'geschlossene' System der Grammatik. Bis zum heutigen Tag fehlen klar formulierte Theorien zum Wortschatzerwerb, zur Speicherung und zu den entsprechenden Abrufstrategien. Die Forschungsarbeiten verliefen in diesen Bereichen überwiegend unsystematisch.

Es wurden zwar immer wieder unterrichtspraktische Hinweise zur Wortschatzeinführung gegeben (vgl. GALLISON 1970 und 1979) und Versuche unternommen, die Erkenntnisse aus dem muttersprachlichen Erwerbsprozeß auf das Erlernen einer Fremdsprache zu übertragen (vgl. DALE/O'ROURKE/BAMMAN 1971 und O'ROURKE 1974), aber es fehlte die theoretische Basis, auf der die Ergebnisse erst interpretierbar werden. Auch der von LEVENSTON und BLOOM (1977) und von BLOOM und LEVENSTON (1978) erbrachte Nachweis, daß die bei den Lernenden zu beobachtenden lexikalischen Vereinfachungsstrategien (lexical simplification strategies) nach bestimmten Regeln ablaufen, hat nur eine geringe schulische Relevanz.

Auf dem Gebiet der Häufigkeitszählungen liegen zwar recht umfangreiche Arbeiten vor, deren Ergebnisse sind jedoch ziemlich widersprüchlich (vgl. RAASCH 1972:235-244). Allein die Auswahlkriterien, die bei der Festlegung der zu untersuchenden Corpora verwendet wurden, ergeben zwangsläufig recht unterschiedliche Frequenzwerte für die einzelnen Lexeme. Van EK (1977) macht deshalb überhaupt keine Angaben, nach welchen Kriterien er den Wortschatz für seinen 'Threshold Level' aussuchte. Auch die Arbeiten, die sich mit den mnemotechnischen Lernstrategien befassen, haben für die schulischen Lernbedingungen nur eine geringe Aussagekraft (vgl. ATKINSON 1975:821-828). Ähnliches gilt für die Untersuchungen im Bereich der Wortassoziationen und der Gedächtnisleistungen, die wegen ihrer exzeptionellen Laborsituationen, in welchen sie durchgeführt wurden, heute in ihrer Aussagekraft generell angezweifelt werden. Neurologische Forschungen zur Hemisphärendominanz und Hemisphäreninterdependenz bei mutter- und fremdsprachlichen Speicherungsprozessen von Wortschatzlisten können ebenfalls noch keine verlässlichen Erkenntnisse aufweisen, die für die schulische Wort-

schatzarbeit von Bedeutung sein könnten und somit auch für die Gewinnung einschlägiger Evaluierungskriterien für die Lehrwerkanalyse Verwendung finden können. (vgl. ARBERT/OBLER 1979).

Für die Beurteilung von lehrwerksinternen Verfahren zur Wortschatzvermittlung und Wortschatzfestigung stehen somit nur die Unterrichtsprinzipien zur Verfügung, die durch Überprüfung der Effektivität verschiedener Vermittlungs- und Festigungsstrategien gewonnen werden konnten. Dementsprechend bescheiden sind die bisher verwendeten Evaluierungskriterien, die sich fast ausschließlich auf die Beurteilung der Vokabelverzeichnisse beschränken und den situationsgerechten Wortschatz und den systematischen Worterwerb unberücksichtigt lassen, z.B.

"d) Vokabelverzeichnis

1. Inwieweit ist das Vokabelverzeichnis frei von sprachlichen Fehlern, einschließlich Fehler der phonetischen Umschrift?
2. Inwieweit ist der didaktische Ort des Vokabelverzeichnisses festgelegt?
3. Inwieweit verhindert das Lehrwerk das Lernen von leicht falsifizierbaren deutsch-englischen Wortgleichungen anhand seiner englisch-deutschen Verzeichnisse?" (HEUER/MÜLLER 1973:12)

Im folgenden sollen umfassendere Evaluierungskriterien beschrieben werden, wobei Forschungsarbeiten aus jüngerer Zeit ausgewertet und bestehende Unterrichtsprinzipien kritisch untersucht werden.

2.2.2. Die Ziele einer systematisch angelegten Wortschatz- arbeit

Die lexikalische Teilkompetenz kann anhand von acht Zielen beschrieben werden, die bei der Beurteilung der lehrwerks-internen Realisierung als Richtschnur und Meßplatte herangezogen werden.

1.Ziel: Der Lernende soll einen Wortschatz erwerben, den er für seine zukünftigen Zwecke auch wirklich benötigt (target language). Diese Forderung kann sich allerdings nur auf denjenigen Teil des Kurswortschatzes beziehen, der über den üblichen Grundwortschatz hinausgeht (vgl. KÜHN 1979). Dieser, als Zusatzwortschatz bezeichnete Anteil, ist für eine altersstufengemäße, anregende, informative und damit auch motivierende Gestaltung eines Lehrwerks notwendig und wird durch die Lehrpläne nur in seinem Umfang vorgeschrieben, z.B.

"Am Ende des 6.Lernjahres soll der Schüler über folgende Wortschatzkenntnisse verfügen:

- sprachproduktiv: insgesamt ca. 1600 Wörter
- rezeptiv: die ca. 1600 sprachproduktiv zu beherrschenden Wörter, dazu ca. 1400 weitere Wörter nur rezeptiv, insgesamt also ca. 3000 Wörter"

(KMB1. I So.-Nr.2/1982:45)

Diese curriculare Vorgabe ist natürlich verbindlich. Dennoch sollte eine Korrektur im Sinne einer erheblichen Erweiterung des Wortschatzes angestrebt werden (produktiv und rezeptiv). Dafür werden in der Regel die folgenden Gründe genannt:

Erstens klagen die unterrichtenden Lehrer ständig darüber, daß für die Themen der 9. und 10.Klasse des Gymnasiums bei der vorgesehenen Wortschatzmenge nur eine äußerst triviale Versprachlichung möglich ist. Dies wird besonders bei Transferaufgaben deutlich, die ein zusätzliches Vokabular erfordern. DILLER (1978:128) wies in seinen Versuchen zur Feststellung der 'vocabulary size' nach, daß siebenjährige 'native speakers' bereits mehr als 50 000 Wörter beherrschten (recognition vocabulary). Er widerlegte damit frühere Zählungen, die diese Wortschatzmenge erst einem 'highschool graduate' zuschrieben (vgl.DIETRICH/CARLTON 1965).

Zweitens kann zumindest der rezeptive Wortschatz durch die grundlegenden Einsichten in die Wortbildungsverfahren wesentlich erweitert werden, ohne vom Lernenden ein zu hohes Maß an Gedächtnisleistung zu verlangen.

Drittens ist es schlechthin falsch, die periodisch ~~wieder~~kehrenden Lehrplanentfrachtungen einseitig auf Kosten des Wortschatzes durchzuführen. Für den Bereich der Worterlernung wird an der unreflektierten Sicht auch weiterhin festgehalten, die Sprache auf der lexikalischen Ebene lediglich als ein Konglomerat von einzelnen Wörtern versteht.

2.Ziel: Der Lernende soll über einen sprachproduktiven Wortschatz verfügen, den er für die mündliche und schriftliche Kommunikation erfolgreich abrufen kann (Kommunikationsrelevanz des Wortschatzes). Ferner soll er die Fähigkeit er-

werben, den rezeptiven Wortschatz im Sinne eines langfristig vorhandenen Verwendungspotentials über das Lese- und Hörverstehen zu reaktivieren (vgl. GUTSCHOW in DETERING/HÖGEL 1978:64-77 und UNGERER 1980:186-197). Um diese beiden Lernziele erreichen zu können, muß ein Lehrwerk mehr als sinnlos gemischte, chronologische Wortlisten anbieten. Dieses 'Mehr' besteht in der Notwendigkeit, Wörter auf sprach- und sachfeldorientierte Situationskontexte zu beziehen und dementsprechend überlegte Arbeits- und Übungsformen anzubieten.

3. Ziel: Der Lernende soll den erworbenen Wortschatz situationsadäquat verwenden können (appropriate to a given situation). Das situationsadäquate Verwenden setzt die Einsicht des Lernenden in die Abhängigkeitsverhältnisse von Sprache und soziopsychologische Bedingungsfaktoren voraus, die eine Sprachsituation (oder Schreibaufgabe) bestimmen. Somit sind hier die Fragen zur Stil- und Registerproblematik relevant, die durch 'context learning' beantwortet werden können, denn ihre volle Bedeutung erhalten Wörter und Begriffe erst in der Abgrenzung zu anderen, bedeutungsverwandten Wörtern.
4. Ziel: Der Lernende soll aufgrund seiner Kenntnisse über die Regelmäßigkeiten der Wortbildungsverfahren die Fähigkeit erreichen, auch unbekannte Wörter zu dekodieren. KASTOVSKY (1981:169) fordert die Einsicht in die formal-morphologischen Strukturen, um eine wesentliche Erweiterung des Wortschatzes zu ermöglichen. Auch diese Aufgabe muß ein Lehrwerk heute erfüllen.

- 5.Ziel: Der Lernende soll die Fähigkeit erwerben, unbekannte Wörter aufgrund kontextueller, syntagmatischer, syntaktischer und semantischer Hinweise zu dekodieren. Um dieses Lernziel zu erreichen, bedarf es der systematischen Hinweise auf die unterschiedlichen Bedeutungstypen (z.B. denotativer vs. konnotativer Bedeutung) und Bedeutungsvolumina einzelner englischer Lexeme. Ob und in welchem Ausmaß hierzu ein Lehrwerk entsprechende Hilfe anbietet, ist **beurteilungsrelevant**.
- 6.Ziel: Der Lernende soll die idiomatische Verwendung einzelner Lexeme beherrschen. Dies ist allerdings nicht unproblematisch, da ein durch Idiome geleiteter Ausländer dazu neigt, ein zu idiomreiches Englisch zu sprechen. Die idiomatischen Auflistungen im Lehrwerk, die vorwiegend auf Präpositionen gerichtete formale Kollokationszusammenstellungen umfassen (z.B. präpositionale Wendungen mit 'put' vermitteln meistens einen irreführenden Eindruck von der Rolle, die sie im tatsächlichen Sprachgebrauch spielen (speech level, style of discourse, frequency). Ein Lehrwerk läßt sich in seiner Wortschatzarbeit somit auch danach beurteilen, inwieweit es solche Fehleindrücke im Bereich der 'idioms' vermeidet.
- 7.Ziel: Der Lernende soll im Umgang mit Wörterbüchern eine gewisse Sicherheit erwerben. Dabei muß er durch das Lehrwerk die notwendigen Hilfen erfahren. Da für den schulischen Gebrauch nur sehr wenige systematische Wörterbücher vorliegen, die ihr Begriffssystem als ein außersprachliches Bezugssystem anbieten, müssen die Lernenden im Umgang mit den alphabetisch geordneten Wörterbüchern behut-

sam eingeführt und fertigungsorientiert ausgebildet werden (vgl. KIEWEG 1981b:210-213).

8.Ziel: Der Lernende soll schließlich die Orthographie, die Aussprache und die Betonung der Lexeme beherrschen, einschließlich der rezeptiven Verwendung der 'phonetic symbols'.

Innerhalb dieser Lernziele werden die Evaluierungskriterien angesiedelt. Nach welchen Gesichtspunkten kann ein Lehrwerk unter diesem Aspekt beurteilt werden?

2.2.3. Verfahren zur systematischen Wortschatzerweiterung

2.2.3.1. Wortschatzerweiterung durch Wortbezugsmodelle

Der kontinuierliche Ausbau des vorhandenen Wortschatzes wird heute keineswegs mehr als linearer Einzelworterwerbsprozeß gesehen. Die Einzelworterlernung, die ihre hauptsächliche Schwachstelle in der Annahme demonstriert, daß die Bedeutung eines Wortes durch isolierte Einzelwortstellen und Einzelwortzusammenhänge hinreichend geklärt werden kann, muß durch Wortschatzerweiterungsverfahren abgelöst werden, die den Lernenden Einsichten in die Beziehungen innerhalb des Wortschatzes ermöglichen. DENNINGHAUS (1976:7) schlägt dazu die Wortbezugsmodelle vor, z.B.

"care-careful-carefulness-careless-carelessness
hope - hopeful-hopefulness-hopeless-hopelessness"

Durch die Entdeckung der betreffenden Beziehungen innerhalb des Wortschatzes kann nach Auskunft sowjetischer Forscher der reale Wortschatz bis um das Fünffache erweitert werden (vgl. v.PARREREN/SCHOUTEN-v.PARREREN

in DETERING/HÜGEL 1978:23). Bei diesem 'potentiellen' Wortschatz werden die bisher erworbenen Vokabelkenntnisse des Lernenden im linguistischen Sinne produktiv, d.h. der Lernende kann durch Extrapolation ein wesentlich größeres Vokabular erschließen. Ein Lehrwerk muß heute solche Einsichten ermöglichen (vgl. dazu auch KASTOVSKY 1981).

2.2.3.2. Wortschatzerweiterung durch die Darstellung der Regelmäßigkeiten in der Wortbildung

"Die Wortbildungsverfahren charakterisieren den kreativen Bereich des Wortschatzes, wobei sie eine Doppelfunktion ausüben: sie dienen zur Erweiterung des Wortschatzes und zur verkürzten Wiedergabe von Satzinhalten, berühren sich also mit der Syntax. Die bewußte Ausbildung einer wortanalytischen Kompetenz ist angesichts der Produktivität der Wortbildungsverfahren dringend erforderlich, ist aber bisher kaum unter den explizit formulierten Lernzielen zu finden. Im Zusammenhang mit einigen kritischen Bemerkungen zum Vorgehen der Lehrwerke werden Überlegungen darüber angestellt, welche Aspekte der Wortbildung von besonderer Wichtigkeit für die Wortschatzarbeit sind."
(KASTOVSKY 1981:169)

KASTOVSKY gibt zu bedenken, daß die Wortschatzarbeit sich überwiegend mit Wörtern, Wortfeldern und Kollokationen beschäftigt und die Einsichten in die formal-morphologischen Strukturen, die die verschiedenen Wortbildungsmuster einer Sprache kennzeichnen, immer noch eher unsystematisch in die Wortschatzarbeit einbezogen werden. In einigen Lehrwerken der jüngsten Zeit fehlen sie nach wie vor, was bedeutet, daß dem prinzipiell offenen, kreativen Charakter des Wortschatzes keine Beachtung geschenkt wird. KASTOVSKY (S.170) weist darauf hin, daß die

Bedeutung der motivierten Wörter (im Gegensatz zu den arbiträren - im Sinne SAUSSURE's) bereits aus ihrer Form erschlossen werden kann, z.B.

"1. "female X"

...

lioness "female (-ess) lion (lion)", tigress, stewardess, usherette, she-bear etc.

2. "person habitually/professionally performing the activity X":

...

baker "person (-er) who bakes /bake)", weaver, teacher, writer etc.

3. "ship characterized by X"

...

two-master ship "(-er) having two masts (two masts)", tanker, freighter, sailing ship, space ship etc.

4. "not X"

inaccurate "not (in-) accurate (accurate)", impure, non-white etc.

5. "cause to become not X"

...

Decentralize "cause to become (-ize) not (de-) central (central)", untie (X=tied), disconnect (X=connected) "

(Hervorhebung des Autors)

Hat der Lernende einen Einblick in die Produktivität dieser Wortbildungsmuster (d.h. in welchem Maße sie Neubildungen zulassen), stellen die Wortbildungsverfahren ein für ihn bedeutsames Mittel zur Wortschatzerweiterung dar.

Das für ihn wichtige morphologische Spurensystem (syntagmatische Morphologie) ist demnach nach drei

Kategorien zu entwickeln:

- Komposition: Noun + Noun, z.B. frogman
Noun + Verb, z.B. fleabite
Adjective + Noun, z.B. greenback
Preposition + Verb, z.B. undercover
Preposition + Noun, z.B. afternoon
- Derivation: Ein freies Morphem verbindet sich mit den Derivationsmorphemen (wie z.B. -less, -full, anti-, -ology etc.)
- Konversion: Damit bezeichnen wir das Umwechselln eines Morphems in eine andere Wortklasse, wie das für das Englische besonders typisch ist, z.B.
a book → to book
(vgl. dazu auch LEISI 1974⁶:88ff und HECHT/WAAS 1980:37).

GARRET (zitiert von BOEKAERTS in HEID 1981:45) konnte experimentell nachweisen, daß die 'content words' (N,V,adj,adv) getrennt von den 'function words' (prepositions, determiners, conjunctions, pronouns) und 'functors' (z.B. affixes und prefixes) gespeichert werden. Die Erkenntnisse unterstreichen die Bedeutung der separierten Übungen im Bereich der Wortbildungsverfahren (vgl. dazu die unterrichtspraktischen Beispiele in WALLACE 1982:86-92).

Der Lernende sollte ferner auf die zweite Funktion der Wortbildungsverfahren hingewiesen werden, nämlich, sie als Mittel zur Satzverkürzung zu betrachten (syntaktischer Aspekt). KASTOVSKY (1981:172) gibt dazu das folgende Beispiel:

"You are an excellent bridge-player. Who was your teacher? (=Who taught you how to play bridge?)"

Für die Aufnahme der Wortbildungsverfahren in das Lehr-

werk spricht ein sehr pragmatischer Aspekt. Die Anforderungen an das Gedächtnis sind durch die Kenntnis von Wortbildungsregularitäten erheblich geringer, da die zu speichernden Lexikoneinheiten reduziert werden können. Die wortanalytische Kompetenz muß folglich von Anfang an angestrebt werden. Für die Festlegung des Kurswortschatzes sind nicht mehr allein die Häufigkeitswerte eines Wortes entscheidend, sondern auch die formalstrukturellen Zusammenhänge. Um die Lernenden zu befähigen, Ableitungsbeziehungen zu erkennen, müssen demzufolge die grundlegenden Einsichten in die Wortbildungsprozesse auch im unitweisen Vokabelanhang berücksichtigt werden.

2.2.3.3. Wortschatzerweiterung durch lehrwerkinterne Anleitung zum Umgang mit Wörterbüchern

Die oftmals beklagten Defizite, die die Lernenden im Umgang mit Wörterbüchern aufweisen, führten zu der Forderung, die 'dictionary skills' auch durch das Lehrwerk zu entwickeln. So sind bereits einige Schulbücher erschienen, die diesen 'skill' fertigkeitsorientiert entwickeln (vgl. English in Action, 3H, 4H und RS 8).

Diese 'dictionary skills' beginnen in der Regel mit

- einfachen Übungen zum alphabetischen Nachschlagen einzelner Lexeme (vgl. dazu die Anweisungen in MACMILLAN Learner's Dictionary 1983:IIIf),
- erklären die zusätzlichen Angaben bei 'multiple entries' (z.B. Rolle des Exponenten),
- erläutern die bildlichen Zeichen zur Fachgebietsangabe,
- geben zusätzliche Erklärungen, z.B. Schreib- und Aussprachevarianten, Hinweise auf übertragene Bedeutung und
- empfehlen eine Strategie zur Eruierung der Wortbedeu-

tung durch ko- und kontextuelle Bezüge (vgl. English in Action 3H:89).

2.2.3.4. Wortschatzerweiterung durch Dekodierungs- verfahren

Die Fähigkeit, unbekannte Wörter aus dem Kontext zu erschließen, wurde von zahlreichen Lehrwerken geradezu verhindert, da sie durch eine übertrieben umfangreiche Wortschatzvorentlastung jegliche Dekodierungsaufträge von 'textimmanenten Dunkelstellen' unmöglich machten. Dies traf besonders für diejenigen Lehrwerke zu, die auf einer audio-visuellen Konzeption gründeten (vgl. How Do You Do, S1 1974).

Neben den entsprechenden Unterrichtserfahrungen liegen auch experimentell bestätigte Ergebnisse vor, die die Fähigkeit der Bedeutungserschließung von unbekannten Wörtern aufgrund ko- und kontextueller 'cues' gezielt geübt werden kann (vgl. v. PARREREN/SCHOUTEN v. PARREREN in DEERING/HÜGEL 1978:22-36). So können die heuristischen Prinzipien der Bedeutungserschließung geschult werden, indem zunächst der Bedeutungsbereich abgesteckt (Makrohypothese) und anschließend nach der exakten Wortbedeutung gesucht wird (Mikrohypothese). Diese Aufgabe können u.a. die 'cloze-procedure-exercises' im Lehrwerk bestens erfüllen (vgl. BALIK 1980).

Aus den Überlegungen zu den verschiedenen Möglichkeiten einer systematischen Wortschatzerweiterung lassen sich die folgenden Evaluierungskriterien postulieren.

1. Evaluierungskriterium zur Erweiterung des potentiellen Wortschatzes:

Werden im Lehrwerk die grundlegenden Einsichten in die Regularitäten der Wortbildungsverfahren vermittelt und trägt es dadurch zur Erweiterung der wortanalytischen Kompetenz bei?

Wird auch in den Vokabelanhängen auf Ableitungsbeziehungen hingewiesen?

2. Evaluierungskriterium zur lehrwerksinternen Anleitung zum Umgang mit Wörterbüchern:

Werden im Lehrwerk Hinweise zum systematischen Nachschlagen in Wörterbüchern gegeben, d.h. sind die 'dictionary skills' fertigungsorientiert entwickelt?

3. Evaluierungskriterium für Dekodierungsverfahren innerhalb der Wortschatzarbeit:

Ist der Umfang der Wortschatzvorentlastungsverfahren im Lehrwerk so bemessen, daß der Lernende noch sinnvolle Dekodierungsaufträge erledigen kann, die zur selbständigen Wortschatzerweiterung führen?

2.2.4. Systematisierungsverfahren in der Wortschatzarbeit

Aus den uns vorliegenden Ergebnissen der Gedächtnisforschung kann die Forderung abgeleitet werden, daß der Speicherungsprozeß für lexikalische Einheiten durch eine sinnvolle Strukturierung verbessert werden kann (vgl. RICHARDS 1976:77-89). Eine gesicherte Sprachbeherrschung erfordert die Wiederaufnahme des neu Gelernten im Sinne einer Systematisierung. Analysen des Lernvorgangs haben gezeigt, daß die besten Lernergebnisse durch einsichtiges Lernen in sinnvollen Zusammenhängen zu erreichen

sind, welches durch regelmäßiges Wiederholen in länger werdenden Zeitabständen und gezielte Transferübungen unterstützt wird (vgl. CORRELL 1968, MACKEY 1965:126f und BELYAYEV 1963:68ff).

Die Forderung nach einsichtigem Lernen in sinnvollen Zusammenhängen kann durch entsprechende Ordnungsprinzipien in der Wortschatzarbeit erfüllt werden. Welche Möglichkeiten hat hier das Lehrwerk?

2.2.4.1. Wortfeldarbeit (semantic fields/word fields)

Ein Sprecher wählt nicht willkürlich aus einer ungeordneten Masse von einzelnen Wörtern aus, sondern bewegt sich vielmehr in einer begrenzten Anzahl von Wortsystemen, die entsprechend einer momentanen Schlüsselvorstellung über einen angesprochenen Sachverhalt aktiviert werden. WERLICH (1978⁸:10) bezeichnet dies als 'Gedankenkerne', an welchen alle Wortsysteme hängen. Ein Sprecher ordnet also die Wortfelder den unterschiedlichen Aspekten einzelner Erscheinungen der objektiven Welt zu. Die Wortfelder stellen jeweils den Ausschnitt des aktiven und passiven Wortschatzes dar, aus welchem ein Sprecher oder Hörer entsprechend der Situation diejenigen Wörter auswählt, die ihm zur Versprachlichung oder Dekodierung einer Mitteilungsabsicht zur Verfügung stehen.

Ein Wortfeld wird immer nur von bedeutungsverwandten Wörtern gebildet, die eine bestimmte Erscheinung unter einer Vielheit von Gesichtspunkten erfassen und vor Augen führen (vgl. TRIER 1931; WEISGERBER 1962³:96f; BOAS 1974²:137 und LIPKA in KASTOVSKY 1980:93-113).

Die Bedeutungsunterschiede zwischen den einzelnen Gliedern eines Wortfeldes (Begriffsdifferenzierungen; paradigmatische Lexik) lassen sich auch durch semantische

Achsen darstellen. Diese werden zunächst im Schülerbuch angeboten und anschließend im 'workbook' für die entsprechenden Übungsaufgaben unvollständig abgebildet. z.B.

breeze wind ? ? ? ? hurricane



(Erstellung einer Rangordnung innerhalb eines Wortfeldes)

2.2.4.2. Kollokationsfelder (field of collocation, collocational field)

Die verschiedenen Wörter und Wortfelder von Verben, Adjektiva, Substantiven, Präpositionen, die konventionell mit einer allgemeinen Vorstellung bzw. mit einem Schlüsselwort oder Schlüsselbegriff häufig zusammengehen, können als dessen bevorzugter sprachlicher Kontext oder, genauer, als sein Kollokationsfeld bezeichnet werden, das auch Bezugsfeld, Sprachfeld, Satzfeld oder lexikalisches Feld genannt wird (vgl. LEISINGER 1976:260-284).

Der Lernende muß erkennen, daß bestimmte Wörter zwingend mit anderen zusammen auftreten (z.B. adjective + noun; verb + preposition) und daß eine Verletzung des Kollokationsfeldes zu semantischen Unverträglichkeiten führt, z.B. (vgl. WILKINS 1978⁷:128):

"low voice" vs. "loud voice"

Obwohl "quiet" das Gegenteil von "loud" ausdrückt, ist jedoch "quiet voice" nicht akzeptabel (unacceptability of co-occurrence). Die Beherrschung der von einer Sprachgemeinschaft akzeptierten Verbindung eines Wortes

mit anderen ist für die sinnvolle Worterlernung von entscheidender Bedeutung. Der Lernende soll erkennen, daß die Alltagssprache von Hochfrequenzkollokationen gekennzeichnet ist. Erst dann kann er später die dichterische Sprache mit ihren Niederfrequenzkollokationen verstehen.

2.2.4.3. Sachfelder (field of subject-matter)

Sie spiegeln die Facetten der objektiven Wirklichkeit wider und bieten eine weitere Strukturierungsmöglichkeit für die Wortschatzarbeit, die in außersprachlichen Bezugssystemen liegt. Die klare Begrenzung des Wortschatzes auf außersprachliche Sachfelder ermöglicht erst die Evokation von allgemeinen Vorstellungen (concepts) und zugeordneten Bezeichnungen (konkrete Wörter). Ferner ist die Beherrschung der sprachlichen Felder die Voraussetzung zur effektiven Wiedergabe der Wirklichkeitserfahrung (knowledge about the world). Sie stehen mit Wort- und Kollokationsfelder in einem interaktiven Verhältnis.

Das Lehrwerk hat die Aufgabe, Anstöße zur Anlage derartiger Wortschatzsammlungen zu geben (eventuell auch als Wortschatzkartei). HARVEY (1983:245) gibt ein anschauliches Beispiel, wie solche Lernhilfen in Form von 'grids' anzulegen sind:

Fig. 1: The language of sport

sports	Categories				
	location	teams	equipment	scoring	in charge
soccer	ground pitch stadium	11 players	ball boots strip goal posts	goals draw 1-0 (one-nil) 2-2 (two all)	referee 2 linesmen
tennis	court	singles doubles mixed doubles	racket balls net	15-0 (fifteen-love) 30-30 (thirty-all) 40-40 (deuce) points game/set	umpire line-judges
boxing	ring arena	by weights (flyweight, heavyweight, etc.)	gloves boots	rounds points K.O. (knock-out)	referee judges
basketball	court	5 players	ball baskets	points baskets	2 referees

2.2.4.4. Morphologische Felder (morphological fields)

Die Systeme der morphologischen Felder unterstützen die Fähigkeit des Lernenden, Wörter der verschiedensten Klassenzugehörigkeit schnell zu assoziieren und miteinander in Beziehung zu setzen. Wörter haben in der Regel eine große morphologische Reichweite, die Substantive, Verben, Adjektive, Ableitungen und Komposita umfaßt. Diese konsoziierten Wörter (consociated words) können aufgrund ihrer gleichen morphologischen 'Gußform' leicht erlernt und memoriert werden, was den Lernenden bei den dissoziierten Wörtern (dissociated words; hard words) weitaus schwerer fällt (vgl. LEISI 1964³:52ff). WERLICH (1969:34) weist auch darauf hin, daß der Sprecher

in normalen Gesprächssituationen die konsoziierten Wörter weitaus häufiger verwendet als die dissoziierten. Das Erlernen des Wortschatzes wird nachdrücklich erleichtert, wenn der Lernende Hilfen erfährt, jedes hinzugelernte Wort in ein derartiges Überlagerndes Sprachnetz einzufügen. Die Worterlernung kann nur dann als erfolgversprechend bezeichnet werden, wenn zugleich Definitionen mit Wortfeldern, Kollokationsfeldern und morphologischen Feldern angeboten werden. Dies wird heute von einem Lehrwerk gefordert, das die lexikalische Teilkompetenz der Lernenden systematisch entwickeln möchte.

2.2.4.5. Sprachebenen (speech level)

Die exakte Zuordnung der zu erlernenden Lexis zu den einzelnen Sprachebenen ist eine weitere wichtige Möglichkeit, das Vokabular zu strukturieren und somit eine höhere Qualität der Ordnungsschemata in den Speicherungsprozessen zu erreichen. Diese feldbezogene Worterlernung ist allerdings nicht unproblematisch, da der Lernende die konventionellen englischen Kennzeichnungen 'familiar, colloquial und formal' auf die Situationstypen der 'intimen, halböffentlichen und öffentlichen' Sprache übertragen muß (vgl. SCHELER 1977:139ff). Der Lernende soll in der Regel für seine Sprachproduktion ein Vokabular verwenden, das einer neutralen Ebene zugeordnet werden kann. Dies bewahrt ihn einerseits vor zu intimen Registern und andererseits schützt es ihn davor, durch übertrieben formale Äußerungen lächerlich zu wirken. Eine ausgezeichnete Übung dazu ist in den folgenden 'register-scales' gegeben, die im 'workbook' angeboten werden sollten. Wenn im Anfangsunterricht auch nur neutrale Ebenen zum Tragen kommen, so müssen später

auch intime und formale Register im Lehrwerk erscheinen und als solche gekennzeichnet werden. Der Schüler muß seine 'social control of English' so entwickeln, daß er in der entsprechenden Situation richtig entscheiden kann, welche Sprachebene zu welcher Person in welcher Situation paßt, z.B.

intimate	casual	neutral	official	formal
Grub's up!				
Put the fag out, Laddie! (teacher to pupil)				
Shut up.				
Give me the salt.				
Okay if I park my car here?				
Grab your-self a fag.				
I'm off now.				
Up we go, friends.				

Die lehrwerksinternen Systematisierungsverfahren in der Wortschatzarbeit können mit den folgenden Evaluierungskriterien beurteilt werden.

1. Evaluierungskriterium zur Wortfeldarbeit:
Werden die Lernenden durch das Lehrwerk zur Systematisierung des Wortschatzes durch vorgegebene Wortfelder angeregt?
2. Evaluierungskriterium zum Kollokationsfeld:
Werden im Lehrwerk die Kollokationsmöglichkeiten von bestimmten Wörtern bewußt angesprochen und entsprechend geübt?
3. Evaluierungskriterium zum Sachfeld:
Ist der Wortschatz des Lehrwerks nach Sachfeldern geordnet oder sind wenigstens entsprechende Anregungen zur sachfeldspezifischen Systematisierung gegeben?
4. Evaluierungskriterium zum morphologischen Feld:
Bietet das Lehrwerk die morphologischen Felder als Lernhilfe und Systematisierungsmöglichkeit an?
5. Evaluierungskriterium zur Sprachebene:
Werden im Lehrwerk Angaben gemacht, welchen Sprachebenen das jeweils zu erlernende Vokabular zuzuordnen ist und werden dafür die entsprechenden Übungen angeboten?

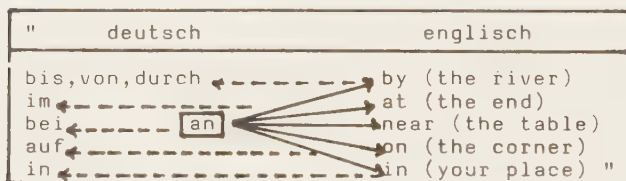
2.2.5. Die Bedeutung der Systemunterschiede für die Wortschatzvermittlung

Das genaue Erfassen der Bedeutung eines Wortes durch den Lernenden ist sowohl für die Behaltensleistung als auch für das Gelingen der Versprachlichung einer bestimmten Kommunikationsabsicht von entscheidender Wich-

tigkeit. Das Lehrwerk muß der Schülermeinung entgegenwirken, daß es für jedes Wort der Muttersprache genau ein fremdsprachliches Äquivalent gibt. HIGGS (1979:338) bezeichnet diese mögliche Fehleinstellung als 'lexical analog hypothesis' oder als 'word-centered perception of language' und weist deutlich auf die folgenschweren Konsequenzen entsprechender Lehrmethoden hin.

Durch die Darstellung der Beziehungsprinzipien zwischen der Muttersprache und der Fremdsprache kann die Wort-schatzarbeit zusätzlich an Transparenz gewinnen. So wird durch das Aufzeigen der jeweils zutreffenden Lernstruktur der Lernende auf die Schwierigkeiten der Worterlernung hingewiesen. Dies muß auch durch das Lehrwerk geschehen, z.B.

1. Asymmetrische Lernstruktur (unrelated learning structure): die Zuordnung von Wörtern der beiden Sprachsysteme ist 'rein willkürlich, z.B.



(HECHT/GREEN 1983:43; vgl. auch HAEBERLI 1980:112).

Die asymmetrische Lernstruktur erfordert das Auswendiglernen (rote learning) des betreffenden Wortmaterials.

2. Divergente Lernstruktur: Sie ist durch die Tatsache gekennzeichnet, daß einem Begriff aus der L_1 zwei oder mehrere Begriffe aus der L_2 gegenüberstehen. Der Lernende läuft Gefahr, bei ungenauer Differenzierung die Homogenisierung als Fehlerquelle nicht ausschalten zu können, z.B.

2.3.6. Lehrwerksinterne Differenzierungsmöglichkeiten im orthographischen Bereich

Im kaum einem anderen Lernbereich klappt die Leistungsschere so eklatant auseinander wie bei den orthographischen Fähigkeiten der Lernenden. Dieses breite Leistungsspektrum erfordert ein differenziertes Vorgehen im Lehrwerk, wozu verschiedene Lernwege beschritten werden müssen. Das Differenzierungsinstrumentarium wird heute nicht mehr allein in der Stoffmenge gesehen, sondern eher im Bereich der Fähigkeiten und Fertigkeiten angesiedelt. So begnügt man sich häufig mit der rezeptiven Beherrschung eines Lerninhaltes bei leistungsschwächeren Schülern, wogegen man die produktive Sprachverwendung von den lernstärkeren Schülern auch weiterhin fordert. Das Ziel des differenzierten Rechtschreibunterrichts ist der optimale individuelle Rechtschreiberwerb, der den Lern dispositionen der einzelnen Schüler gerecht wird. Das Lehrwerk muß demnach eine Möglichkeit zur Binnendifferenzierung anbieten, die gleichzeitig verschiedene Lernwege zur endgültigen produktiven Beherrschung der Orthographie aufzeigt. So können z.B. im Anschluß an das stille Erlesen eines Textes verschiedene Arbeitsaufträge gestellt werden, die entweder sprachproduktives Umgehen mit der entnommenen Information verlangen oder sich auf sprachreproduktives Arbeiten beschränken (z.B. Erstellen eines Paralleldialoges zu einem vorgegebenen Basisdialog oder das simple Herausschreiben bestimmter Redemittel aus diesem Basisdialog).

Neben den im Schülerbuch realisierten Differenzierungsmaßnahmen werden im 'workbook' unterschiedlich anspruchsvolle orthographische Übungen angeboten, die - wenn möglich mit Selbstkontrollaufgaben versehen - für die individuelle häusliche Hausaufgabenanfertigung gedacht sind. Natürlich ist es nicht möglich, den verschiedenen

individuellen Defiziten der einzelnen Schüler entsprechend, ein therapeutisches bzw. prophylaktisches Übungsangebot zu verwirklichen. So bleibt es auch weiterhin dem Lehrer überlassen, methoden- und lernwegdifferenzierende Übungsverfahren zu entwickeln.

In fast allen Fällen von Rechtschreibschwäche liegen motivationale Gründe vor, die nur durch ein abwechslungsreiches Übungsangebot im Lehrwerk beseitigt werden können, z.B. auch durch orthographische Lernspiele u.ä.. Der im Lehrwerk eingebrachte orthographische Übungskorpus muß folglich eine variable Typologie aufweisen, die sowohl lernwegdifferenzierende Aufgabenangebote als auch leistungsbedingte Elemente enthält, die in Form von Zusatzarbeiten oder Entpflichtungen den einzelnen Schülern gerecht werden. Entsprechende Übungsaufgaben finden sich u.a. in HECHT/WAAS (1980:226-236), OCCIPINTI/VILLONE (1981:26ff), LÖFFLER/KUNTZE (1980), SEXTON/WILLIAMS (1984:243-249) und GUTSCHOW (1978:67ff).

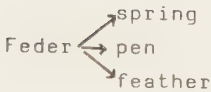
Somit kann der Kriterienkatalog zur Entwicklung der orthographischen Teilkompetenz durch das Lehrwerk mit den folgenden Evaluierungskriterien abgeschlossen werden.

1. Evaluierungskriterium zur differenzierten Rechtschreibarbeit:

Bietet das Lehrwerk Differenzierungsmöglichkeiten im orthographischen Bereich an, mit deren Hilfe zumindest eine teilweise Kompensation bestehender Rechtschreibdefizite erreicht werden kann?

2. Evaluierungskriterium zur variablen Gestaltung der orthographischen Übungskorpora:

Ist die im Lehrwerk angebotene Übungstypologie abwechslungsreich und motivierend?



3. Konvergente Lernstruktur: Sie ist für das Verhältnis 'Deutsch-Englisch' weitaus untypischer als die divergente Lernstruktur (convergent learning structure). Bei der konvergenten Lernstruktur gibt es für einen Begriff der L_2 mehrere Begriffe aus der L_1 , z.B.



Anhand der 'cooking verbs' kann ein weiteres Kontrastproblem in der Wortschatzarbeit aufgezeigt werden, das die Systemunterschiede zwischen den beiden Sprachen aufzeigt (vgl. HÜLLEN 1973:165):

boiled meat	gekochtes Fleisch (boil: mit kochendem Wasser)
stewed fruit	gekochtes Obst (mit einer Flüssigkeit im verdeckten Gefäß)
roasted meat	gebratenes Fleisch (roast: mit trockener Hitze)
broiled meat	gebratenes Fleisch (mit offenem Feuer oder heißem Grill)
baked apple	gebratener Apfel (mit trockener Hitze, aber ohne offenes Feuer)
fried potatoes	Bratkartoffel (fry: mit heißem Fett)
grilled herring	Brathering (grill: mit einem Grill)

Die englischen Bezeichnungen der Nahrungszubereitung sind nach dem Mittel, mit dem der Zubereitungs Vorgang zuwege gebracht wird, genauer differenziert als im Deutschen (dennoch gibt es in der gesprochenen Sprache aus Ausnahmen, z.B. "Boil the sausages until they are brown").

Das bewußte Aufzeigen der Systemunterschiede zwischen den beiden Sprachen, die unterschiedliche Lernstrategien erfordern, ist in der Regel eine mögliche Lernhilfe, auf die auch im Lehrwerk nicht verzichtet werden darf.

Dafür soll ein eigenes Evaluierungskriterium festgelegt werden.

Evaluierungskriterium zur Darstellung der unterschiedlichen Lernstrukturen für die Wortschatzarbeit:

Werden im Lehrwerk die Systemunterschiede der beiden Sprachen für die Wortschatzarbeit bewußt aufgezeigt (asymmetrische, divergente und konvergente Lernstruktur)?

2.2.6. Die Bedeutungsarten als Systematisierungshilfen

LEECH (1981²:23) unterscheidet sieben Arten von Bedeutung:

	1. CONCEPTUAL MEANING or <i>Sense</i>	Logical, cognitive, or denotative content.
	ASSOCIATIVE MEANING 2. CONNOTATIVE MEANING 3. SOCIAL MEANING 4. AFFECTIVE MEANING 5. REFLECTED MEANING 6. COLLOCATIVE MEANING	What is communicated by virtue of what language refers to. What is communicated of the social circumstances of language use. What is communicated of the feelings and attitudes of the speaker/writer. What is communicated through association with another sense of the same expression. What is communicated through association with words which tend to occur in the environment of another word.
	7. THEMATIC MEANING	What is communicated by the way in which the message is organized in terms of order and emphasis.

Eine Überprüfung dieser Differenzierung ergibt im Hinblick auf die schulische Relevanz die zwingende Notwendigkeit, die Lernenden im Bereich der systematischen Wortschatzarbeit zumindest auf die Unterschiede zwischen 'conceptual, connotative, collocative and affective meaning' hinzuweisen, z.B.

- conceptual meaning: My head hurts
- connotative meaning: She's head of the firm
- collocative meaning: He is suffering from flue (flue'
ist syntaktisch als Präpositional-
objekt mit 'suffer' verbunden

und weist dadurch eine besondere semantische Beziehung zum Prädikat auf).

- affective meaning: Hier wird der Gehalt eines Wortes durch eine weitere Komponente bestimmt, welche alle Assoziationen umfaßt, die einem Wort anhaften, sodaß zwischen Wörtern gleicher Denotation dennoch Bedeutungsunterschiede zu verzeichnen sind. So hat das Wort 'bull fight' im Englischen einen völlig anderen 'Beigeschmack' als im Spanischen (vgl. VIELAU 1975: 250-252 und WILKINS 1976:158ff).

Für diesen wichtigen Bereich der Wortschatzarbeit läßt sich ein Evaluierungskriterium festlegen, mit dessen Hilfe die Rolle der Bedeutungskategorien gekennzeichnet werden kann, die sie bei der systematischen Wortschatzarbeit spielt:

Werden die Lernenden innerhalb der systematischen Wortschatzarbeit eines Lehrwerks auch auf die verschiedenen Bedeutungskategorien hingewiesen?

2.2.7. Evaluierungskriterien zum Wortschatzanhang des Schülerbuchs

Seit dem Ausscheiden der Grammatik-Übersetzungsmethode aus dem FU wird das weitgehend einsprachige Vermittlungsverfahren bevorzugt. Der Vorteil des 'Nicht-Übersetzens' ist allerdings weniger groß als dies zunächst angenommen wurde, da der Lernende nachweislich immer mit muttersprachlichen Äquivalenten arbeitet (vgl. BOL/CARPAY 1972:119-133; HEUER/HEYDER 1971:21-27

und PREIBUSCH/ZANDER 1971:131-145). Der Abbau des Denkens in Wortäquivalenten muß behutsam vorgenommen werden, was durch die lernstufengerechte Konzeption des Wortschatz-anhangs im Schülerbuch unterstützt werden kann.

Das Vokabular einer Unit wird in der Regel als Kompromiß-lösung dreispaltig angeordnet, wobei das neuzulernende englische Wort in der linken Spalte steht, die mittlere Spalte lernfördernde Hilfen anbietet und die rechte Spalte das deutsche Äquivalent enthält. Problematisch bleibt die mittlere Spalte, die eben diese sinnvollen Lernhilfen anbieten muß. In der Regel werden dafür recht unterschiedliche Kognitivierungshilfen angesetzt, z.B.

- Demonstration durch Bilder (besonders für den Anfangsunterricht),
- Herstellen eines logischen Bezugs durch Definition, über- und untergeordnete Begriffe, Analogieschluß, Wortgleichung, etc. (vgl. DOYE 1975⁴:44f),
- Hinweise auf bereits bekannte Wörter durch Synonyme, Antonyme, Ableitungen, Ähnlichkeiten, etc. und
- Darstellung der unterschiedlichen Bedeutungsvolumina des deutschen und englischen Wortes.

Mit Sicherheit sind die Möglichkeiten, die mittlere Spalte des Vokabelverzeichnis sinnvoll mit Kognitivierungshilfen anzureichern, in den ersten beiden Lernjahren ziemlich begrenzt, falls man von der einfachen Wiederholung der Textstelle absieht, wo das entsprechende Wort innerhalb der Unit zum ersten Male erschien. Im Sinne einer überlegten Progression des Anspruchsniveaus sollte im Lehrwerk jahrgangsspezifisch unterschiedlich verfahren werden, z.B.

1. und 2. Lernjahr: 2 Spalten (Englisch-Deutsch)
3. und 4. Lernjahr: 3 Spalten (Englisch-Kognitivierungshilfen-Deutsch), wobei die letzte Spalte in nicht zwingenden Fällen

leer bleibt,
ab 5. Lernjahr: 2 Spalten (Englisch-Englisch).

Daraus ergeben sich zwei Evaluierungskriterien zur Anlage der Vokabelverzeichnisse, die bisher unbeachtet blieben:

1. Evaluierungskriterium zur lernstufenspezifischen Anlage des unitweisen Vokabulars:
Entspricht die Anlage des Vokabulars der jeweiligen Lernstufe (zweispaltig oder dreispaltig)?
2. Evaluierungskriterium zum Inhalt der mittleren Spalte beim unitweisen Vokabular:
Sind die Inhalte der mittleren Spalte überlegt ausgesucht, so daß sie eine echte Lernhilfe darstellen?

2.2.8. Zur Evaluierung der lexikalischen Übungskorpora in Lehrwerken

Die o.g. Strategien zur Systematisierung des Wortschatzes können den sinnlos gemischten, chronologischen Wortlisten im Vokabelanhang entgegenwirken. Sie entsprechen der Notwendigkeit, die systematische Wortschatzarbeit nach sprach- und sachfeldorientierten Situationskontexten zu ordnen. Zur Evaluierung von Lehrwerken ist allerdings nicht nur die Tatsache zu berücksichtigen, ob sie derartige Ordnungsschemata anbieten, sondern inwieweit diese auch in entsprechenden Übungsabläufen auftauchen.

Aus der Gedächtnisforschung wissen wir,

- daß die Speicherung von Informationen im Langzeitgedächtnis immer dann besser gelingt, wenn diese nach möglichst effektiven Ordnungsprinzipien gelernt werden

(vgl. WERLICH 1969:23-38 und 158-174; VESTER 1978: passim und ROHRER 1978:passim),

- daß die Unfähigkeit, Gespeichertes erfolgreich abrufen zu können, im wesentlichen drei Gründe hat, die in einer verfehlten oder unvollkommenen Systematik der Speicherungsprozesse liegen oder durch die Verdrängung von richtigen Informationen durch ähnliche erklärt werden kann (retroaktive oder proaktive Ähnlichkeitshemmung bei unmittelbar nacheinander gelernten, morphologisch oder semantisch ähnlichen sprachlichen Einheiten, vgl. JUHASC 1970).
- daß verteilt gelernte Information länger erhalten bleibt als massiert gelernte und
- daß isoliert gespeicherte Informationen ihre Abrufbarkeit schneller verlieren als solche, die in bestimmten Zusammenhängen gelernt wurden.

Aus all diesen allgemeinen Hinweisen aus der Gedächtnisforschung läßt sich die Forderung ableiten, den Wortschatz nach konzeptionellen Ordnungsprinzipien zu memorieren. Welche Möglichkeiten kann hierzu das Lehrwerk wahrnehmen? Durch die folgende Übungsvariabilität kann die Wortschatzarbeit motivational abgesichert werden (vgl. dazu WALLACE 1982:passim):

1. Inference exercises (Schlüsselwort, Schlüsselbegriff bzw. Oberbegriffe oder untergeordnete Begriffe müssen ergänzt werden), z.B.

All the ... has been completely removed so that not a single chair or table was to be seen.

2. Definition exercises (weniger in Form von Relativsatzkonstruktionen, die nur einen geringen Frequenzwert haben, sondern eher als Aussagesätze).

3. Hyponym/headword - exercises

4. Reference exercises (außersprachliches Bezugssystem 'Sachfeld'), z.B.

Match the following words with the area of reference in which they are most commonly used:

word	area of reference
1 partner	A war
2 colleague	B friendship
3 ally	C business/firm
4 accomplice	D profession
5 comrade	E crime

(Wallace 1982:

5. Level of formality-exercises (speech level, style of discourse), z.B.

Write the following words into the boxes according to their level of formality.

6. Collocation exercises, z.B.

Which of the following words would normally be used with the nouns or noun-phrases which are listed below?

cut(down/up/off) - hew (down) - hack (at), chop (down/off) - carve (up) - slit (open):

verb

...

...

...

noun/noun-phrase

a tree

roast meat

an envelope

7. Scale exercise (semantisches Differential), z.B.

Arrange the following words in three groups, in ascending order.

8. Specific-general exercises, z.B.

Some words are more specific or particular and others are more general:

specific

general

tulip → flower → plant
jeans

9. Antonyms in brief contexts (Dekodierungsaufgaben), z.B.

I have lent John another £10; that is the third time he has ... money from me this month.

10. Antonyms formed by using prefixes (Wortbildungsübung), z.B.

smoking compartment → non-smoking compartment

11. Word structure - exercises, z.B.

- prefixes: negative: un-non-in-dis-a

pejorative: mis-mal-pseudo

size: arch-super-out-sur-over-under-
hyper-ultra-mini

attitude: co-counter-anti-pro

locative: super-sub-inter-trans

time and order: fore-post-pre-ex-re

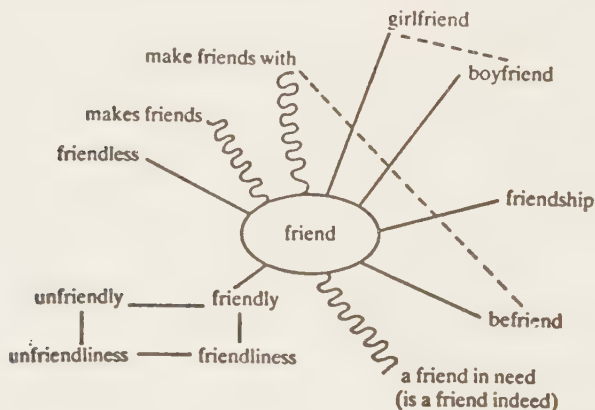
- ify: The research worker divided his material into different classes. He ... his material

- er: teach(er), writ(er), etc. (to denote an agent)

- compounds: headmaster - war - cry

12. Display with vocabulary key (außersprachliches Bezugssystem), z.B. Zuordnen von Zahlen zu den in einer Zeichnung angegebenen Bezeichnungen der Teile eines Kraftfahrzeuges.

13. Word network-exercises (morphologisches Feld und Wortfamilie), z.B.



(WALLACE 1982:104)

14. Cohesion-exercises (cohesion ties), z.B.
 You'd better take an umbrella. The weather forecast
 is for rain.
 The forecast is for rain, so you'd better take an
 umbrella.
15. Word compression-exercises (wordformation), z.B.
 the speed of reading reading speed
 (vgl. dazu auch HEATON 1975:30)
16. Pairing exercises (Sachfeld), z.B.
 Put the following words into sensible pairs:
- | | |
|----------|-----------|
| baker | cigarette |
| sea | butcher |
| meat | ship |
| ash tray | bread |

17. Paraphrasing exercises (semantisches Äquivalent),
z.B.

What do the words in A mean? Choose the correct
explanation from B:

A	B
charming	full of people
crowded	a quick look
genuine	delightful
glance	real, not false

(Bei den Übungen 16 und 17 kann der Schwierigkeits-
grad durch eine ungleiche Anzahl der Elemente in den
beiden Kolumnen gesteigert werden).

18. Jdd man out-exercises (Wortfeld), z.B.

Can you find the wrong word?

ask, request, demand, fold, beg

cry, call, speak, imagine

19. Concept-exercises (decoding from context), z.B.

Put in 'take' or 'bring':

Mrs. Hay is in the sitting-room. Margaret comes in.

Mars. Hay: Margaret, ... Father's cup to the kitchen
and... a cup for yourself, please.

(etc.)

20. Deducing the meaning of nonsense words (decoding
from context)

21. Collocational training by substitutional table, z.B.

Which sentences produced by the following substit-
ution table are not acceptable or not formal in
English?

1	2	3
It was	marvellous	to eat
	sensational	to watch
	amazing	to hear
	superlative	to drive
	superb	
	incredible	

22. Collocational range-training by matrix, z.B.

Decide whether the words in column A can be used together with each of the numbered words. If two words can be used together put a tick in the relevant box. If two words cannot be used together put a cross.

A	1 be- liever	2 sup- porter	3 cus- tomer	4 gar- dener	5 student	6 reader	7 veget- arian
keen		✓					
fervent							
enthu- siastic							
fana- tical							
inter- ested							
zealous							

23. Different meaning-exercises, z.B.

hard ↔ soft

hard ↔ (easy)

24. Appropriacy exercises (speech level), z.B.

Which of the following expressions cannot be used in a formal letter?

a. I am very pleased to

b. I am very glad to

c. I am prepared to

d. I am very delighted to

Neben diesen Übungstypen sind verschiedene Zuordnungsaufgaben möglich, die interlingual ablaufen. Gegen diese Verfahren lassen sich heute kaum noch Gegenargumente finden, da die 'independence position', nach welcher ein für die Fremdsprache separiertes Lexikon eingerich-

tet wird, die weniger zutreffende Speicherungstheorie zu sein scheint (vgl. TULVING/COLOTHA 1970:86-98 und McCORMACK 1976:238-242).

Es sei abschließend darauf hingewiesen, daß im Lehrwerk vier Wortschatzkategorien zu berücksichtigen sind, die heute als aktiver, passiver, potentieller und situativer Wortschatz bezeichnet werden.

Der Begriff 'passiver Wortschatz' suggeriert, daß dessen Einsatz ohne aktive Leistung des Rezipienten möglich sei. Dies ist jedoch aus mehreren Gründen irreführend. Zum einen nimmt der Leser nur die typischen Merkmale im Schriftbild eines Wortes wahr (distinctive or specific-ation features), die sofort all diejenigen Wörter aktivieren, die ebenfalls diese Merkmale aufweisen (vgl. 'logogen model' von MARSLER-WILSON/WELSH 1978:29-63).

Nach der notwendigen Deaktivierung der unpassenden Wörter durch kontextuelle und kotextuelle Hinweise (cues) ist das Wiedererkennen des Wortes möglich. Dies setzt allerdings eine aktive mentale Beteiligung des Lesers bzw. des Hörers voraus. Zum anderen soll der Rezipient die semantische Interpretation leisten, was ihm wenigstens in den Bereichen der denotativen, konnotativen und kollokativen Bedeutung gelingen muß. Der passive Wortschatz ist demnach ein langfristig verfügbarer Rezeptionswortschatz, der auf der denotativen Bedeutung und dem Laut- bzw. Schriftbild beruht.

Für die Übung bzw. für die Kontrolle dieser Wortschatzkategorie müssen im Lehrwerk die entsprechenden Verfahren angeboten werden, die durch möglichst umfangreiche Vorgaben sich auf die reproduktiven Leistungen der Schüler beschränken, z.B. Zuordnungsübungen (get organized), Beantworten von Fragen, die sich auf die bloße Reproduktion von Textstellen beschränken, multiple choice items oder true/false/not in the text. Für den aktiven Wortschatz eignen sich die folgenden Übungsformen: comment, letter writing, composition, etc.

Der potentielle Wortschatz, der von DENNINGHAUS (1976:3) als die Summe der Wörter definiert wird, die der Lernende nie zuvor gehört oder gelesen hat, aber dennoch bei einer eventuellen Begegnung verstehen würde, kann ebenfalls durch eigens dafür vorgesehene Übungsabläufe in seiner Entwicklung beeinflußt werden. Der Lernende erkennt die Bedeutung eines Wortes durch einen Analogieschluß unter Anwendung von Wortbezugsmodellen, indem er die sinntragenden Elemente unterscheidet, über erkenntnisleitende muttersprachliche Analogien verfügt und intralinguale Gesetzmäßigkeiten erkennt. Für die Ausbildung dieser potentiellen Wortkompetenz muß das Lehrwerk die entsprechenden Übungsverfahren bereitstellen, um Einsichten in die Gesetzmäßigkeiten zu ermöglichen, was z.B. durch Wortbildungsübungen erreicht werden kann (vgl. dazu die umfassenden Beispiele in ZANDVOORT 1972⁶. 277 - 322). Dadurch erfährt der Lernende die notwendigen Voraussetzungen für die Entwicklung seines potentiellen Wortschatzes (vgl. ALFES 1980:149-159).

Der situative Wortschatz ist die Summe aller Wörter, die ad hoc in einer unterrichtlichen Situation notwendig werden, um Kommunikationsabläufe realisieren zu können. Diese Wortschatzkategorie bleibt allerdings ohne Lern- und Übungsauftrag für die Schüler. Dennoch kann die Problematik eines plötzlich notwendig werdenden Wortschatzes durch überlegte Lehrwerkskonzeption gering gehalten werden, indem in den Lehrerhandreichungen Wortschatzlisten eingebracht werden, die in der jeweiligen Unterrichtssituation Verwendung finden, z.B. eine Liste der wichtigsten Berufsbezeichnungen für die Lerneinheit 'Talking about Jobs'.

Aus diesen Überlegungen zu den lexikalischen Übungskorpora können die folgenden Evaluierungskriterien aufgestellt werden.

1. Evaluierungskriterium zur Variabilität der lexikalischen Übungskorpora:

Sind die lexikalischen Übungskorpora abwechslungsreich und motivierend gestaltet?

2. Evaluierungskriterium zum lexikalischen Übungsumfang:

Werden die lexikalischen Übungen im Lehrwerk ausreichend angeboten und schließen diese auch Übungen zu den Systematisierungsverfahren (Wortfeld, Sachfeld) und zu den Wortschatztypen (aktiv, passiv und potentiell) mit ein?

2.3. Evaluierungskriterien zur Entwicklung der orthographischen Teilkompetenz durch das Lehrwerk

2.3.1. Zur allgemeinen Problematik der Rechtschreibleistung

Im allgemeinen werden heute drei Bedingungskomplexe genannt, die das individuelle Leistungsprofil eines Lernenden im Bereich der Rechtschreibleistung beeinflussen:

1. die milieubedingte allgemeine Einstellung zur Rechtschreibleistung,
2. die schulisch bedingten Lernerfolge und
3. die Persönlichkeitseigentümlichkeiten.

Zu 1) Der milieubedingte Einfluß auf die Rechtschreibleistung ist bestimmt

- durch das Ausmaß der häuslichen Unterstützungsmaßnahmen, die die durch die Schule initiierten Lernprozesse ergänzen (z.B. Hausaufgabenüberwachung),
- durch die seelisch-geistigen Anregungen, die das Elternhaus für diese sprachliche Teilkompetenz gibt (sie reichen von der Geringschätzung der Rechtschreibleistung bis zur verängstigten Überforderung des Lernenden) und
- durch den elterlichen Erziehungsstil, der entweder das konzentrierte Lernen fördert oder weniger unterstützt. Dies ist für die Rechtschreibung von besonderer Bedeutung, da dafür die volle Lernkapazität des Schülers erforderlich ist.

Zu 2) Die schulisch bedingten Lernerfolge sind im wesentlichen abhängig

- vom methodischen Geschick des Lehrers, das sich in der Effektivität der organisierten Lernprozesse zeigt und
- von der Qualität der verschiedenen Unterrichtsmaterialien, deren Ziele, Verfahren und Progression evaluierbar sind.

Zu 3) Die persönlichkeitsbedingten Einflüsse auf die orthographischen Leistungen sind durch die folgenden Faktoren bestimmt:

- Konzentrationsschwierigkeiten (z.B. durch psycho-physische Unruhe),
- Erlahmen des Interesses (z.B. durch intrapsychische Störungen),
- auffällige Ängstlichkeit durch wiederholtes Leistungsversagen (Psychastenie) und die
- allgemeinen und partiellen Beeinträchtigungen im Bereich derjenigen Fähigkeiten und Fertigkeiten des Lesens und Schreibens, die bislang als Legasthenie bezeichnet wurden (vgl. SCHENK-DANZINGER 1968:passim; TAMM 1974⁶ und SIRCH 1975²).

2.3.2. Zur Situation des Rechtschreibunterrichts auf der Sekundarstufe I

Das Erlernen der englischen Rechtschreibung ist ein vielschichtiger und langwieriger Prozeß, der nach dem Prinzip der Lernzuwachsmaximierung ablaufen muß, um durch ein Minimum an Zeit-, Kraft- und Materialaufwand ein Maximum an Schülerleistung zu erreichen. Der Anteil des systematischen Rechtschreibunterrichts ist gemessen am gesamten Fremdsprachenunterricht ziemlich gering.

Dies wird durch den postulierten dienenden Charakter der Orthographie in der Ausbildung der kommunikativen Kompetenz noch verstärkt und nicht selten überzogen. Ferner zwingen die umfangreichen curricularen Inhalte zu einer notwendigen Rationalisierung des Rechtschreibunterrichts. Gerade deswegen müssen in einem Lehrwerk sinnvolle didaktisch-methodische Maßnahmen zur Ausbildung dieser sprachlichen Teilkompetenz verwirklicht sein.

Die Diskussion über die Bedeutung und Wertschätzung des Rechtschreibens wird oftmals von extremen Positionen aus geführt. So sind die Vertreter einer Position der Ansicht, daß die systematische Schulung des Rechtschreibens zugunsten der mündlichen Sprachkompetenz mehr oder minder stark vernachlässigt werden könne, wobei sie sich auf die folgenden Argumente stützen:

1. Die Rechtschreibkenntnisse werden nicht selten als das 'negative Selektionsinstrumentarium Nr.1' für die Schullaufbahnentscheidung verwendet, was oftmals im Widerspruch zur allgemeinen Intelligenz der Betroffenen steht.
2. Die Tatsache, daß für ca. 75% aller Repetenten mangelhafte Rechtschreibleistungen im Fach Deutsch den Ausschlag für die Nichtversetzung geben (vgl. ZOLLER 1974:93), ist alarmierend und erfordert sicher auch für den Fremdsprachenunterricht ein erneutes Überdenken dieser Problematik.
3. Die englische Rechtschreibung bietet keinen verlässlichen Anhalt für die Aussprache der Wörter, sie ist ziemlich 'chaotisch' und weist außerdem nur wenige Regelmäßigkeiten und lauttypische Schreibungen auf. Die Vertreter der anderen Position setzen das Ziel des Rechtschreibunterrichts für die Sekundarstufe I zu hoch an, indem sie von den Lernenden verlangen, jedes

neue Wort auch in seiner orthographischen Gestalt produktiv zu beherrschen.

Die Lehrpläne lassen jedoch eine eher ausgewogene Position erkennen und fordern für die 5. und 6. Jahrgangsstufe nur die Fähigkeit gut bekannte kurze Texte oder Textpassagen fehlerfrei abzuschreiben und einzelne gut bekannte Wörter, Wortgruppen oder kurze Texte ohne geschriebene Vorlage orthographisch richtig zu schreiben (vgl. KMBL I So.-Nr.15 / 1979:465). Für die fakultativen Unterrichtsverfahren werden zahlreiche Vorschläge gemacht, von denen allerdings nur die folgenden lehrwerksrelevant sind:

1. Hinweise auf Besonderheiten der Schreibung (z.B. ee - ea; Schreibregeln, wie big - bigger, early - earlier; class - classes),
 2. Zusammenstellung von Wortgruppen nach orthographischen Gesichtspunkten (z.B. heat, meat),
 3. Schreibspiele (Lehrerhandreichungen) und Kreuzworträtsel ('workbook') und
 4. erste einfache Diktate ohne Vorgabe und Lückendiktate.
- Für die 7. bis einschließlich 10.Klasse fordert der Lehrplan:

"Einsicht, daß es notwendig und sinnvoll ist, selbstgeschriebene Texte zu überprüfen und zu verbessern (vgl. KMBL I So.-Nr. 11/1980: 286 und 295 und KMBL I So.-Nr.2/1982:54 und 62).

Neben dieser 'gemäßigten' Anforderung wird gleichzeitig auf die Gefahren der Überbewertung orthographischer Kenntnisse hingewiesen:

"Übermäßige Betonung und Überbewertung orthographischer Kenntnisse und Fertigkeiten sind jedoch als Gefahr der Motivationshemmung und eines im Sinne der genannten Zielsetzung unnötigen Arbeitsaufwandes zu erkennen."
(KMBL I So.-Nr.15/1979:453)

Um die Realisierung dieser curricularen Vorgaben durch ein Lehrwerk beurteilen zu können, müssen zunächst die wichtigsten psycholinguistischen Aspekte des Recht-

schreibens genannt werden, die die notwendige Evaluierungsbasis darstellen.

2.3.3. Psycholinguistische Aspekte des Rechtschreibens im Englischunterricht

Die Psycholinguistik versucht zu erklären, wie man eine Sprache erlernt und anwendet. Sie verbindet das theoretische und empirische Werkzeug von Psychologie und Linguistik und sieht ihr Ziel in der Erforschung der geistigen Prozesse, die dem Erwerb und Gebrauch der Sprache zugrunde liegen (vgl. SLOBIN 1974:9). Nach dem bisherigen Stand der wissenschaftlichen Forschung ergeben die vorliegenden Ergebnisse zu den einzelnen Bedingungskomponenten des Rechtschreibprozesses allerdings ein eher verwirrendes als klärendes Bild. So ist es keineswegs verwunderlich, daß selbst in recht umfangreichen Kriterienkatalogen zur Lehrwerkevaluierung entsprechende Hinweise auf das Rechtsschreibsystem entweder völlig fehlen oder nur angedeutet sind, wie z.B. bei HEINDRICHS/GESTER/KELZ (1980:161):

"2.41 Werden im Lehrwerk durch explizite Informationen Einsichten in die Struktur der Zielsprache vermittelt?
- Phonetik (Aussprache, einschließlich des die Aussprache repräsentierenden Rechtsschreibsystems)"

Die Rechtsschreibmethodik im Englischunterricht bezieht sich im wesentlichen auf die Ergebnisse der Grundlagenforschung, die sich bemüht, die phonetischen, logischen, grammatischen, graphisch-formalen und etymologischen Prinzipien des Rechtsschreibvorgangs zu untersuchen.

Wir wissen heute, daß der Schreibvorgang in Aktionsketten abläuft, wobei das sensorische Sprachzentrum, die Begriffsregion, das motorische Sprachzentrum, das Lesezentrum und das motorische Schreibzentrum beteiligt sind. Die Reihenfolge der Aktivierung dieser Zentren ist je nach Schreibauftrag verschieden, z.B. Spontanschreiben, Abschreiben oder Diktatschreiben (vgl. KAINZ 1956:6f). Wir wissen ferner, daß beim Rechtschreiben folgende Intelligenzfunktionen aktiviert werden: Wahrnehmen, Aufmerksamkeit, Konzentration, Auffassung, Vorstellung, Denken und Gedächtnis. Als Funktionen der orthographischen Leistung werden in der Regel die folgenden genannt:

- die optisch (visuell-motorische),
- die akustische (akusto-motorische),
- die motorische und
- die logische, wobei allerdings recht unterschiedliche Meinungen über die Relevanz der einzelnen Funktionen bestehen, d.h. zu welchem Anteil sie jeweils eine orthographische Lösungsmethode bestimmen bzw. favorisieren. Der Rechtschreiberwerb kann durch eine überlegte Lehrwerkskonzeption besonders im Anfangsunterricht erleichtert werden, wobei die folgenden drei Phasen zu berücksichtigen sind:

- 1.Phase: Anschauung (Gliederung des Schriftbildes durch Abschreiben),
- 2.Phase: Vorstellung (Erinnerung an das Schriftbild durch Niederschreiben aus der Vorstellung),
- 3.Phase: Mechanisierung (spontanes Niederschreiben eines Wortes ohne Reflexion).

Diese drei Phasen müssen besonders in den ersten beiden Bänden eines Lehrwerks durch entsprechende Aufträge an die Schüler beachtet werden, z.B.

1.Abschreiben: Die Schüler erhalten den Auftrag, die zum 'umbrella word' passenden Wörter aus einem Text über einen 'caravan park' herauszuschreiben, z.B.

"Which words from the text can you write under 'caravan park'?"

(English in Action RS7, 1983:23)

2.Niederschreiben aus der Vorstellung, z.B.

"Write the recipe in your exercise books.

1)... flour with... and egg yolks.2)... some salt, some...and as many...as you like.3)...egg whites until stiff, then combine both mixtures.4)Fry dough in some ...until brown,...over and cut into pieces with a..."

3.Spontanes Niederschreiben, z.B. während oder im Anschluß an Hörtexte.

Als akustische Funktion der orthographischen Leistung ist die Reaktivierung des Schriftbildes durch den Wortklang zu verstehen, die während des Schreibvorgangs stattfindet oder nach dessen Beendigung als Kontrollmechanismus eingesetzt wird.

Die motorische Funktion beschreibt die Speicherung eines Wortes durch den Bewegungsablauf, der anschließend aus der Vorstellung reproduziert wird.

Die logische Funktion umfaßt das Sinnverständnis, die Analogiebildung, das grammatisch-etymologische Wissen, die Regelkenntnisse und deren erfolgreiche Anwendung. KAMRATOWSKI/SCHNEIDER (1969:73) fanden verschiedene Grund- und Hilfsfaktoren, die bei ihrem Versuch die Rechtschreibung der deutschen und englischen Kinder beeinflussten:

1.Grundfaktoren:Konzentrations- und Wahrnehmungsfähigkeit,
Merkfähigkeit für optische Wortbilder
(=Speicherungsfähigkeit), die von der

Wortlänge und Vorkommenshäufigkeit
eines Wortes abhängig ist.

2. Hilfsfaktoren: akustische Gliederung und Umsetzung
in Rechtschreibregeln, Assoziationen
von ähnlichen deutschen und englischen
Wortbildern (z.B. orange).

Zusammenfassend kann der Rechtschreiberwerb als ein Drei-
stufenmodell beschrieben werden:

1. Stufe: Die Schriftzeichen müssen eingeprägt und mit den
Lautkomplexen assoziiert werden. BISCHOFF (1972:
135) bezeichnet dies als eine hetero-sensorielle
Assoziation aus dem optischen und akustischen
Bereich:

"Durch die Wahrnehmung und Auffassung simultaner
Schriftbilder als Symbolkomplexe für lautlich
dargestellte Inhalte entsteht im Bewußtsein des
Kindes ein ganzheitliches Schriftbilderlebnis,
das zu einer schriftlichen Reproduktion be-
fähigt, zumal auch schreibmotorische Impulse
mitwirken."

2. Stufe: Auf diese am Anfang stehende assoziative Phase
folgt nun ein automatisiertes Training, das zu-
nächst noch ohne jegliche Reflexion über spe-
zielle Rechtschreibprobleme und unter Berück-
sichtigung der Häufigkeitswörter abläuft.
3. Stufe: Durch immanente Wiederholung der Wahrnehmung
(akustisch und/oder visuell) und Schreibung
bestimmter Wortschriftbilder durchläuft die Wort-
gestalt einen Abstraktionsprozeß, bis sie die
Stufe der Vorstellung erreicht. Sie wird nun
zum Leit- oder Regulativschema in der schrift-
lichen Sprachproduktion, d.h. zu einer wir-
kungsbreiten psychischen Gestalt, die als op-
tisches Leitbild die Schreibbewegung führt.

Die Gewöhnung an das Rechtschreiben wird also durch das Gedächtnis und durch bewußte oder unbewußte Analogiebildung bestimmt.

Bevor die einzelnen psychologischen Komponenten des Rechtschreibvorgangs genauer nach ihren unterrichtlichen Realisierungsmöglichkeiten im Lehrwerk untersucht werden, sollen zwei allgemeine Evaluierungskriterien formuliert werden, die sich aus dem bislang Gesagten ergeben.

1. Evaluierungskriterium zum Umfang der orthographischen Lerninhalte:

Bietet das Lehrwerk ausreichende Möglichkeiten zur Entwicklung der orthographischen Teilkompetenz an?

2. Evaluierungskriterium zur Progression des orthographischen Anspruchsniveaus:

Wird im Lehrwerk für die systematische Entwicklung der Rechtschreibfähigkeit ein psychologisch begründbares Verfahren verwirklicht, bei dem die Phasen des Abschreibens, des spontanen und vorstellungsgeleiteten Niederschreibens beachtet werden?

2.3.4. Die Steuerung der produktiven Rechtschreibleistung durch das Lehrwerk

2.3.4.1. Die akustische Gliederungsfähigkeit

Um den artikulatorischen Ablauf eines englischen Wortes graphisch richtig darstellen zu können, muß der Lernende zunächst über Kenntnisse verfügen, die die Verhältnisse zwischen Lauten und Buchstaben erfassen, d.h. er muß die Buchstabenfunktionen kennen. Diese Kenntnisse weisen die Lernenden zwar bereits am Ende der Grundschule in der Muttersprache auf, die Grundkenntnisse

der Phonem-Graphem-Relation müssen jedoch für die Fremdsprache erst vermittelt werden. Dies ist allerdings nicht unproblematisch, da das entsprechende Wissen aus der Muttersprache sich in vielen Fällen als Hindernis beim Erlernen der englischen Orthographie erweist, weil sich hier die akustische und optische Wortanalyse bzw. die Koordination von Lauten und Buchstaben wesentlich verschieden darstellt. Es gibt zwar auch im Englischen eine systematische Beziehung zwischen Phonemen und Graphemen, aber noch weniger im Sinne einer '1:1 relation' als dies im Deutschen der Fall ist. Wenn wir die durch Elision, Assimilierung und Abschwächung bedingten Varianten berücksichtigen, ergeben sich noch zusätzliche Aussprachemöglichkeiten, die der Lernende auf die entsprechenden Grapheme beziehen muß, z.B. das Wort 'good' in:

good girl	['gʊg, ɡs:l]
good boy	['gʊb, bɔɪ]
good end	['gʊd, ɛnd]

Dies bedeutet, daß der Lernende seine ihm in der Muttersprache vertraute akusto-motorische Lösungsmethode bei auftretenden Rechtschreibunsicherheiten zunächst (zumindest teilweise) aufgeben muß. Erst wenn ihm die unterschiedlichen Phonem-Graphem-Zuordnungen bewußt sind, kann er die ganzheitlich-visuelle, assoziative oder re-produktive Lernweise überwinden und zu einem produktiven, zunächst akusto-motorischen Rechtschreiberwerb kommen. Durch welche Maßnahmen kann nun ein Lehrwerk zur Entwicklung dieser spezifischen Fähigkeit beitragen? Zu Beginn des akusto-motorischen Rechtschreiberwerbs müssen ähnlich klingende Laute getrennt voneinander behandelt werden, um eine größere Behaltenswirkung zu erzielen. Es ist bekannt, daß zwei isolierte Übungen

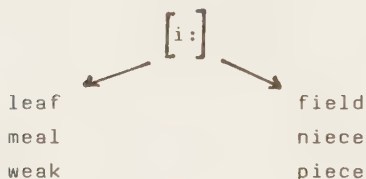
mehr Lernerfolg als eine Übung erbringen, die beide Erscheinungen gleichzeitig zum Lerngegenstand anbietet, z.B.

1.Schritt: Übungen für den Anfangsunterricht, bei denen Wörter in bezug auf ihr Laut- und Schriftbild zusammengestellt werden (zunächst isoliert, dann kontrastierend), z.B.

a) hinsichtlich gleicher Schreibung bei abweichender Lautung:

[i:]	[e]
pea	bread
sea	head
fea	ready

b) hinsichtlich gleicher Lautung bei abweichender Schreibung:



2.Schritt: Nach den schwierigkeitsisolierten und kontrastiven Übungen werden nun Entscheidungsaufgaben angeboten, z.B.

pan - pen
sat - set

In der Regel verläuft der Rechtschreibunterricht keineswegs rein schriftlich, sondern wird mit Lesen, Lautieren, Syllabieren, Buchstabieren und Betonungsübungen verbunden. Die Sicherung einer korrekten Aussprache (basic knowledge of the spoken form) muß der schriftlichen

Fixierung vorausgehen, nicht umgekehrt. FERGUSON/STOLLER/BURLAND (1973:155) verweisen ebenfalls auf diese Reihenfolge:

"Research indicates that the written form is systematically related to the phonological component of the grammar system, reading consisting of decoding written material to the phonemic patterns of the spoken language which have been mastered before reading is begun... phonological patterns in language must be acquired before the introduction to writing."

Auch GERMER (1975³:84ff) betont die Notwendigkeit der Verbindung von Artikulationsübungen mit der Erarbeitung der englischen Orthographie. Die Lernenden müssen darauf aufmerksam gemacht werden, daß z.B. die Aussprache eines Vokals von den folgenden Buchstaben abhängig ist, z.B.

a = [æ] cap, cat, rat, hat

vs.

a = [ei] cape, Kate, rate, hate

Diese Lernaufträge können durch das Zusammenwirken verschiedener Medienkomponenten des Lehrwerks erfüllt werden (z.B. Tonkassette mit Schülerbuch und 'workbook'). Der erste Hauptlehr- und -lerngegenstand ist also der akusto-motorisch erwerbbarer Rechtschreibstoff, wobei der Lernende den Mangel an Lauttreue als einen Wesenszug der englischen Rechtschreibung erfährt. Dies geschieht zunächst durch einfache Koordinationsübungen mit Lauten und Buchstaben, wobei phonologische und orthographische Aspekte immer gekoppelt sind. Diese Übungen werden als topologische Mnemonik konzipiert, z.B.

[ʃ]

chair

chess

cheese

Anschließend sollte kontrastiv mit 'minimal pairs' gearbeitet werden, z.B.

[i]	[i:]
his	been
fish	seen

Sodann muß der Lernende über die unterschiedlichen Phonem-Graphem-Relationen informiert werden, was die Lehrwerke in der Regel versäumen, z.B.

[i:]	see	[ou]	no
	tea		home
	he		window
	believe		road
	even		shoulder
	people		owe
	impede		toe
	key		
	machine		
	receipt		

Am Ende der akusto-motorischen Lernphase stehen wiederum die entsprechenden Entscheidungsaufgaben. Jeglicher Rechtschreibunterricht verläuft in seinen Anfängen inhalts- und sachbezogen in Sinn- und Sachganzheiten, wobei eine heterosensorielle Lernweise (Assoziation, visuell-motorisch) dominieren soll. Es wäre verfehlt, diese Phase zugunsten einer anderen Darstellungsart zu verkürzen, z.B. durch Rechtschreibregeln. Im Lehrwerk sind deswegen Aufschreib- und gemäßigte Abschreibübungen durchaus sinnvoll, ein motivationshemmendes Übermaß ist jedoch zu vermeiden.

Ein weiteres Problem der englischen Orthographie besteht darin, daß der Lernende die ideolektalen Laute eines Sprechers (Tonkassette oder Lehrer) erst in die idealen Laute der englischen Standardlautung umformen muß, um sie anschließend auf die entsprechenden Grapheme beziehen zu können. Es wäre allerdings überzogen, Transformationsübungen im Lehrwerk anzubieten, bei denen der Lernende die ideolektal gefärbten Laute eines 'native speaker' in die Idealformen der Standardlautung überführen muß. Dennoch soll dieses Problem im Rahmen der Besprechung modifizierter Sprechstandards aufgezeigt werden (vgl. Lehrplan für die 9. und 10. Jahrgangsstufe: KMB1 I So.-Nr. 2/1982:47). Dafür sind im Lehrwerk entsprechend konzipierte Hörverstehenstexte notwendig, die durch erklärende Hinweise im Schülerbuch ergänzt werden (vgl. English in Action 4R, 1982:65 und 105).

Das Problem der Phonem-Graphem-Relation ist phonetischer und morphemischer Natur. Die Lerninhalte umfassen somit - bestimmte Laut-Symbol-Relationen, z.B.

[bat] but (Monophthonge, 'single vowel sounds' und Konsonanten)

[fiə] fear (Diphthonge)

[pleɪə] player (Triphthonge)

(Dies ist gleichzeitig die der rezeptiven Beherrschung der Lautschrift zugrunde liegende Progression im Anspruchsniveau).

- bestimmte Morphem-Symbol-Relationen inklusive grammatischer Formen (z.B. Vergangenheitsmorphem) und
- bestimmte Gruppen von Wörtern mit Schwachformen, z.B. the, am, been, to.

Ein Lehrwerk kann im Bereich der systematischen Entwicklung der akustischen Gliederungsfähigkeit nach folgenden Evaluierungskriterien beurteilt werden:

1. Evaluierungskriterium zur Bewußtmachung der Phonem-Graphem-Relation:

Ermöglicht das Lehrwerk die grundlegenden Einsichten in die englische Phonem-Graphem-Relation, z.B. durch

- topologische Mnemonik,
- kontrastive 'minimal pairs' oder durch
- unterschiedliche Phonem-Graphem-Zuordnungsmöglichkeiten

und bietet es dazu ausreichendes Übungsmaterial an?

2. Evaluierungskriterium zur Bewußtmachung der Laut-Symbol-Relation:

Werden die Laut-Symbol-Relationen entsprechend der Schwierigkeiten der phonetischen Umschreibung gestaffelt eingeführt, z.B.

Monophthonge $\longrightarrow$ Diphthonge $\longrightarrow$ Triphthonge?

3. Evaluierungskriterium zur Bewußtmachung der Morphem-Symbol-Relation:

Sind im Lehrwerk die Morphem-Symbol-Relationen deutlich dargestellt (z.B. Vergangenheitsmorphem oder Pluralmorphem)?

4. Evaluierungskriterium zur orthographischen Relevanz der typischen Kennzeichen der gesprochenen Sprache:

Wird im Lehrwerk auf bestimmte Rechtschreibprobleme aufmerksam gemacht, die durch die typischen Kennzeichen der gesprochenen Sprache bedingt sind (z.B. Elision, Assimilation und Abschwächung)?

5. Evaluierungskriterium zur orthographischen und artikulatorischen Interdependenz:

Werden im Lehrwerk orthographische und artikulatorische Übungen miteinander verbunden (Zusammenspiel einzelner Medienkomponenten)?

2.3.4.2. Die Steuerung des Rechtschreiberwerbs durch Regellernen

Nach der Erkenntnis, daß für einen bestimmten Laut mehrere Buchstaben geschrieben werden können und umgekehrt, daß ein Buchstabe durch verschiedene Laute repräsentiert sein kann, beginnen für den Lernenden die eigentlichen Schwierigkeiten der englischen Rechtschreibung. Es ist nun zu fragen, ob die akustische Gliederungsfähigkeit noch durch ein Rechtschreibregelsystem ergänzt werden kann. Falls das Regellernen als eine sinnvolle Ergänzung bzw. Unterstützung der visuellen und akusto-motorischen Lernweise angesehen wird, muß überprüft werden, wie und in welchem Ausmaß es durch das Lehrwerk gesteuert werden kann.

Die Rechtschreibung behandelt die Regeln des Übergangs von gesprochener zu geschriebener Sprache. Die englische Sprache enthält allerdings kein hierarchisches Regelsystem, das das Regellernen relativ einfach macht und das logische Denken zwingend fördert. Wir wissen, daß die englische Orthographie in den meisten Fällen weder akusto-motorisch noch durch Denken erfaßbar wird, sondern den harten Weg des Einprägens erfordert. Ferner ist bekannt, daß die muttersprachlichen Primitivregeln, über die der Lernende verfügt, keine Hilfsfunktionen in der Fremdsprache ausüben (z.B. d/t - Diskriminierung durch Wortverlängerung oder Ableitungen vom Stammwort).

Welche Rechtschreibregeln verbleiben dem Lernenden, an die er sich durch Denkleistung im Einzelfall erinnern kann? Bevor diese Frage beantwortet wird, müssen die allgemeinen Schwierigkeiten kurz genannt werden, die das Verstehen einer Regel beeinflussen.

Das Regellernen wird heute nur noch als Ergänzung bzw. Unterstützung der visuellen und akusto-motorischen Lern-

weise angesehen. Die Entscheidung über die Notwendigkeit von Rechtschreibregeln ist folglich immer nur dann relevant, wenn andere Lernweisen keine gesicherten Ergebnisse erbringen können. Das Begreifen einer orthographischen Regel ist jedoch keineswegs einfach und für viele Lernende nicht zu bewältigen, da Regeln immer das logische Denken erfordern, mehrere Begriffe einschließen, orthographische und grammatische Vorkenntnisse verlangen und abstrakt formuliert sind. Die Aufgabe der orthographischen Regel besteht darin, dem Lernenden ein Wissen über die jeweilige Schreibweise zur Verfügung zu stellen in dem Sinn, daß er mit Hilfe der Regelkenntnis erfährt, warum ein Wort eine spezifische Schreibweise aufweist. Dies ist für die deutschen Schüler bereits in ihrer Muttersprache schwer zu erfassen, da in vielen Fällen die Angaben der Rechtschreibung keine echte Entscheidungshilfe für die einzelnen Rechtschreibprobleme anbieten (z.B. Rechtschreibfall 's-ss-ß', wozu eine in Regeln gekleidete Beschreibung derartig komplex ausfallen würde, daß deren Wert als Rechtschreibhilfe zu Recht angezweifelt werden müßte: Beziehungen zwischen Phonemebene und den daraus resultierenden graphemischen Konsequenzen, einschließlich des morphologischen Problems des Erhaltenbleibens der Stammorpheme bei Veränderung der Wortarten und Wortformen). Auch für das Englische ist die Frage berechtigt, ob die orthographischen Regeln generell expliziten Status haben müssen, oder ob die implizite Regelbildung (z.B. über Imitationsverfahren) in bestimmten Fällen nicht erfolgreicher sein könnte. Letztgenannte Möglichkeit wird insbesondere für die phonologisch-phonetischen Regeln angenommen, die mit Hilfe von Imitations- und Diskriminierungsverfahren ohne explizite Kognitivierung vermittelt werden. Um die orthographischen Entscheidungen durch Regelkenntnisse nutz-

bringend zu begünstigen, muß der Lernende auf diejenigen Rechtschreibregeln aufmerksam gemacht werden, die diesen Prozeß wirklich unterstützen. Dabei kann sich das Lehrwerk auf einige Fälle beschränken, z.B.

- orthographische Veränderungen vor Flexionsendungen, z.B. bei 'comparison of adjectives':
 - . Verdoppelung des Endkonsonanten nach kurzem, betonten Vokal (big-bigger), was im Lehrwerk durch die Notwendigkeit zur Erhaltung der geschlossenen Silbe begründet werden kann,
 - . Ausfall von 'e', z.B. large-larger, was ebenfalls phonetisch zu begründen ist,
 - . Wandel von 'y' (nach Konsonant) zu 'i',
- orthographische Veränderungen beim Adverb, z.B.
 - . mehrsilbige Adjektive auf 'y', wobei dieses vor 'ly' zu 'i' wird (easy-easier),
 - . einsilbige Adjektive ('y' bleibt erhalten, z.B. shy-shyly),
 - . Wegfall von 'e' vor 'ly', z.B. true-truly,
 - . Anhängen von 'y' an Adjektive auf 'll', z.B. full-fully,
- Großschreibregeln.

Ferner kann im Lehrwerk auf die Parallelität der orthographischen Veränderungen beim Präteritum und Perfektpartizip hingewiesen werden. Orthographische Regeln sind ebenfalls für die Veränderungen beim Plural und beim Verb (Präsens) hilfreich. Auf die Darstellung der englischen Trennungsregeln, Kommasetzung und Bindestrichregeln wird auf der Sekundarstufe I verzichtet, wobei auf die erheblichen Schwierigkeiten bei der Vermittlung dieser rechtschriftlichen Formalien verwiesen werden kann (Die englische Trennung stellt sich z.B. grundsätzlich verschieden zur deutschen dar: Sprach- und Sprechsilbentrennung). Auch die Zeichensetzung ist

äußerst unterschiedlich. Wollte der Lernende z.B. das Ausrufezeichen immer richtig setzen, so müßte er bereits über emphatische Geföhldifferentiale verfügen, die dessen Verwendungsmöglichkeit signalisieren. Weitere Lernschwierigkeiten würden sich bei den Bindestrichregelungen ergeben, die wegen der wenig zuverlässigen Handhabungsweise selbst von 'native speakers' mehr oder minder willkürlich interpretiert werden.

Aus diesen Überlegungen lassen sich zwei weitere Evaluierungskriterien für die Lehrwerkanalyse ableiten:

1. Evaluierungskriterien zum regelgeleiteten Rechtschreiberwerb:

Werden im Lehrwerk nur für diejenigen Rechtschreibfälle Regeln angeboten, für die sie eine echte Lernhilfe darstellen?

Ist die explizite Kognitivierung einzelner Rechtschreibfälle immer sinnvoll oder hätte sie an manchen Stellen auch unterbleiben können?

2. Wurde auf den regelgeleiteten Rechtschreiberwerb im Lehrwerk völlig verzichtet?

2.3.4.3. Das etymologische Prinzip als Rechtschreibhilfe

Neben dem visuellen, akusto-motorischen und regelgeleiteten Rechtschreiberwerb bietet die Etymologie eine weitere Möglichkeit, den Wortschatz zu erweitern und orthographisch zu sichern. Das Wissen um die Herkunft der Wörter ist nicht nur für die historische Dimension des Englischunterrichts interessant, sondern unterstützt auch die rechtschriftlichen Lernprozesse. Ohne die Gefahr einer übertriebenen Verwissenschaftlichung zu übersehen, soll die Frage beantwortet werden, wie

und in welchem Umfang zu grundlegenden Einsichten in diese wissenschaftliche Disziplin durch das Lehrwerk vermittelt werden können. Dabei ist von der Forderung auszugehen, daß die etymologischen Lerninhalte das orthographische Lernen erleichtern müssen und keinesfalls zum philologischen Selbstzweck entarten dürfen.

Das heutige Englisch besitzt einen einzigartig gemischten Wortschatz von romanischen und germanischen Elementen, wobei viele Wörter ihre Herkunft noch deutlich zeigen (vgl. LEISI 1974⁶:46-50 und AYERS 1965:7-11). Nach AYERS (S.12) machen die Wörter mit 'klassischem' Ursprung den größten Anteil des englischen Wortschatzes aus. OLDFATHER (1942:33f) schätzte diesen Anteil sogar auf 75% und wies darauf hin, daß dieser Prozentsatz durch die zunehmende Bedeutung wissenschaftlicher Begriffe noch beständig ansteige.

Bezüglich des Schwierigkeitsgrades der Wörter kann festgestellt werden, daß gerade die Wörter mit lateinischem oder griechischem Ursprung am häufigsten sind.

Diese 'difficult words borrowed from Greek and Latin' können im Lehrwerk systematisiert werden; dies kann für Lerngruppen mit lateinischen und/oder griechischen Kenntnissen eine echte Lernhilfe darstellen, z.B.

DUC-	(allgemeine Bedeutung: 'to lead')	conduct
DUCT-		conductive
		conductor
		deduce
		induce
		introduction
		induction

Die etymologischen Hinweise sind allerdings nur dann sinnvoll, wenn die Bedeutung der lateinischen bzw. der

griechischer Elemente gegeben wird, z.B.

- bei den 'noun-forming suffixes':

-ure (act or result of), wie in 'puncture',

- or /one who does/that which does), wie in
actor, tractor.

- Weitere Lernhilfen ergeben sich durch die etymologischen Hinweise auf 'adjective-forming suffixes' (z.B. -able, -ible, -ine), 'verb-forming suffixes' (z.B. -ate), prefixes (z.B. ad-, circum-) und auf die Basis (z.B. FACT, wie in 'factory').

Bei etymologischen Übungen kann auf kontextuelle Zusammenhänge natürlich verzichtet werden, z.B. beim Vergleich der Lautverbindungen 'ght' vs. 'cht':

light Licht

tight dicht

brought brachte

(vgl. dazu auch SCHMIDT 1949:45-52 und GROBER 1949: 368-371).

Die etymologischen Hinweise (im Vokabelanhang oder in den Lehrerhandreichungen) beschränken sich natürlich auf solche Wörter, die zum Grundwortschatz gehören und besonders klare Beispiele abgeben.

Daraus ergibt sich ein weiteres Evaluierungskriterium für die Entwicklung der orthographischen Teilkompetenz durch das Lehrwerk, mit dessen Hilfe der Anteil des etymologischen Rechtschreiberwerbs dimensioniert werden kann:

Gibt das Lehrwerk genügend deutliche Hinweise auf Etymologien, die eine echte Lernhilfe darstellen, und werden diese Hinweise auch bedeutungsrelevant erläutert?

Ferner konnte beobachtet werden, daß gerade die explizit formulierten Regeln zur allgemeinen Rechtschreibunsicherheit beitragen bzw. diese nicht mildern können, z.B. Großschreibung, Umwandlung von 'y' zu 'ie' und der Gebrauch des Apostrophs.

Die Interpretation der häufigsten Fehler gibt wichtige Hinweise auf die Gestaltung der im Lehrwerk anzubietenden Übungsaufgaben. Um die beschriebenen Defizite zu beheben, müssen zumindest massierte Übungen angeboten werden, die den Problemen der Auslassung stummer Buchstaben, der Unsicherheit im Gebrauch der zusammengesetzten Vokalphone-me und anderen Fehlerquellen entgegenwirken, die hohe Häufigkeitswerte zeigen. Deswegen fordert FRIES (1962: 159-185) die Bewußtmachung der einschlägigen orthographischen Schwierigkeiten durch Kontrastpaare und PETERS (1973:4) beschreibt die Möglichkeit, durch bewußte Visualisierung und Reproduktion, Ähnlichkeiten und Unähnlichkeiten in Wörtern aufzuzeigen, die auf der Struktur graphischer Sequenzen beruhen.

Aus diesen Beobachtungen zur Parallelität von Häufigkeitsfehlern bei deutschen und englischen Schulkindern muß ein weiteres Evaluierungskriterium postuliert werden, das den kompensatorischen Übungsauftrag beurteilt, dem ein Lehrwerk nachkommen muß:

Bietet das Lehrwerk genügend kompensatorische Übungen an, die der natürlichen Tendenz der Lernenden, nach der Aussprache zu schreiben, entgegenwirken?

2.3.5. Die Rechtschreibfehler englischer Schulkinder als Leitlinie für die Konzeption kompensatorischer Übungsverfahren im Lehrwerk

In den 60er Jahren lag der Akzent bei den sprachlichen Inhalten auch in England auf der Kreativität; die Rechtschreibung wurde als Nebensache gesehen (vgl. WALSH 1965: 170-173). Die aus dieser Einstellung resultierenden orthographischen Defizite, die die Schüler aus der 'primary school' mitbrachten, konnten in der 'secondary school' nicht mehr im gewünschten Umfang beseitigt werden. Dies führte dazu, daß die Vertreter einer systematischen Rechtschreiberziehung ihre Position erneut stärken konnten. Für die deutschen Beobachter gibt die Parallelität der häufigsten Fehler von englischen und deutschen Schülern wichtige Hinweise für die Gestaltung der orthographischen Darstellungs- und Übungsverfahren, die ebenfalls im Lehrwerk berücksichtigt sein sollten. Natürlich besteht bei englischen Kindern - noch mehr als bei deutschen - die Tendenz, nach der Aussprache zu schreiben (pronunciation spelling) und sowohl im konsonantischen wie auch im vokalischen Graphembereich das 'Überflüssige' wegzulassen (vgl. KREMER 1975:28). So fehlen im konsonantischen Bereich häufig die stummen Konsonanten (z.B. *climed) bzw. bleibt der Doppelkonsonant unbezeichnet (z.B. *oposite). Im Bereich der Vokalphoneme häufen sich die Fehler noch stärker, z.B. durch

- Auslassen des stummen 'e' zwischen Konsonanten (z.B. *diffrent),
- Weglassen des stummen 'e' im Auslaut nach Konsonanten (z.B. *expensiv),
- ungeordnete Buchstabensequenzen zur Bezeichnung eines Vokalphonems (z.B. 'e' oder 'a' statt 'ea'),
- Unsicherheit in der Schreibung der unbetonten Silben (z.B. *author).

2.3.6. Lehrwerksinterne Differenzierungsmöglichkeiten im orthographischen Bereich

Im kaum einem anderen Lernbereich klappt die Leistungsschere so eklatant auseinander wie bei den orthographischen Fähigkeiten der Lernenden. Dieses breite Leistungsspektrum erfordert ein differenziertes Vorgehen im Lehrwerk, wozu verschiedene Lernwege beschritten werden müssen. Das Differenzierungsinstrumentarium wird heute nicht mehr allein in der Stoffmenge gesehen, sondern eher im Bereich der Fähigkeiten und Fertigkeiten angesiedelt. So begnügt man sich häufig mit der rezeptiven Beherrschung eines Lerninhaltes bei leistungsschwächeren Schülern, wogegen man die produktive Sprachverwendung von den lernstärkeren Schülern auch weiterhin fordert. Das Ziel des differenzierten Rechtschreibunterrichts ist der optimale individuelle Rechtschreiberwerb, der den Lern dispositionen der einzelnen Schüler gerecht wird. Das Lehrwerk muß demnach eine Möglichkeit zur Binnendifferenzierung anbieten, die gleichzeitig verschiedene Lernwege zur endgültigen produktiven Beherrschung der Orthographie aufzeigt. So können z.B. im Anschluß an das stille Erlesen eines Textes verschiedene Arbeitsaufträge gestellt werden, die entweder sprachproduktives Umgehen mit der entnommenen Information verlangen oder sich auf sprachreproduktives Arbeiten beschränken (z.B. Erstellen eines Paralleldialoges zu einem vorgegebenen Basisdialog oder das simple Herausschreiben bestimmter Redemittel aus diesem Basisdialog).

Neben den im Schülerbuch realisierten Differenzierungsmaßnahmen werden im 'workbook' unterschiedlich anspruchsvolle orthographische Übungen angeboten, die - wenn möglich mit Selbstkontrollaufgaben versehen - für die individuelle häusliche Hausaufgabenanfertigung gedacht sind. Natürlich ist es nicht möglich, den verschiedenen

individuellen Defiziten der einzelnen Schüler entsprechend, ein therapeutisches bzw. prophylaktisches Übungsangebot zu verwirklichen. So bleibt es auch weiterhin dem Lehrer überlassen, methoden- und lernwegdifferenzierende Übungsverfahren zu entwickeln.

In fast allen Fällen von Rechtschreibschwäche liegen motivationale Gründe vor, die nur durch ein abwechslungsreiches Übungsangebot im Lehrwerk beseitigt werden können, z.B. auch durch orthographische Lernspiele u.ä.. Der im Lehrwerk eingebrachte orthographische Übungskorpus muß folglich eine variable Typologie aufweisen, die sowohl lernwegdifferenzierende Aufgabenangebote als auch leistungsbedingte Elemente enthält, die in Form von Zusatzarbeiten oder Entpflichtungen den einzelnen Schülern gerecht werden. Entsprechende Übungsaufgaben finden sich u.a. in HECHT/WAAS (1980:226-236), OCCIPINTI/VILLONE (1981:26ff), LÖFFLER/KUNTZE (1980), SEXTON/WILLIAMS (1984:243-249) und GUTSCHOW (1978:67ff).

Somit kann der Kriterienkatalog zur Entwicklung der orthographischen Teilkompetenz durch das Lehrwerk mit den folgenden Evaluierungskriterien abgeschlossen werden.

1. Evaluierungskriterium zur differenzierten Rechtschreibarbeit:

Bietet das Lehrwerk Differenzierungsmöglichkeiten im orthographischen Bereich an, mit deren Hilfe zumindest eine teilweise Kompensation bestehender Rechtschreibdefizite erreicht werden kann?

2. Evaluierungskriterium zur variablen Gestaltung der orthographischen Übungskorpora:

Ist die im Lehrwerk angebotene Übungstypologie abwechslungsreich und motivierend?

2.4. Zur Evaluierung der phonologischen Komponente im Lehrwerk

"However, despite the existence of a number of descriptions of the intonation of British English (Kingdon, 1958; Lee, 1960; O'Connor and Arnold, 1961; Halliday, 1967, 1970), the incursion of intonation into the general language syllabus has been minimal. Few general English language course books present intonation as an integral part of the total syllabus, and even fewer do so with any consistency deriving from a single detailed description." (BRAZIL/COULTHARD/JOHNS 1980:113f)

Allgemein sind die phonologischen Lerninhalte in den Lehrwerken nur ad hoc (incidental) angeboten und keinesfalls als systematisch zu bezeichnen. Die Gründe, weshalb eine systematische Ausspracheschulung in der Regel fehlt, sind in den unterschiedlichen Auffassungen über deren Bedeutung zu suchen. Auf der einen Seite gibt es Stimmen, die meinen, daß es ein nutzloses Unterfangen sei, die muttersprachlichen Einflüsse beseitigen zu wollen. Die andere Seite verweist auf die einschlägigen lehrwerkabhängigen (bzw. lehrwerkunabhängigen) Zusatzmaterialien (z.B. Tonkassette zum Schülerbuch bzw. speziell konzipierte Aussprachekurse - vgl. HALLIDAY 1970; MORTIMER 1976; TRIM 1976 und KAISER 1979). Sie gehen von der Annahme aus, daß die Lernenden durch das Sprechvorbild des Lehrers und der 'native speaker' auf Tonkassette ohnehin zu einer korrekten Aussprache fänden (redundancy argument).

Die curricularen Vorgaben für die phonologischen Lerninhalte konzentrieren sich auf die ersten beiden Lernjahre, nehmen in der 7. und 8.Klasse stark ab und sind

in der 9. und 10.Klasse nicht mehr erwähnt. Da jedoch eine korrekte Aussprache als Unterrichtsprinzip gültig ist, kann die im Lehrplan vorgenommene Beschränkung auf die ersten vier Lernjahre gerechtfertigt werden. Für die 5.Jahrgangsstufe steht die Fähigkeit, Englisch gut zu sprechen, an oberster Stelle und umfaßt alle Redemittel, die für die aufgelisteten Sprechhandlungen notwendig sind (vgl. KMB1 I So.-Nr.15/1979:460f). Dafür sind sowohl eine an der britischen als auch an der amerikanischen Norm orientierten Aussprache und Intonation möglich ('Received Pronunciation'/'General American'). Die geforderten Fertigkeiten werden besonders im Bereich einer korrekten Aussprache für diejenigen Laute konkretisiert, die von der Muttersprache her den Lernenden nicht vertraut sind (vgl. die Beispiele auf S.460 des Lehrplans). Darüber hinaus soll der Schüler die grundlegenden Intonationsmuster der verschiedenen Satzarten und die geläufigsten Verschleifungen kennenlernen. Diese für die 5.Jahrgangsstufe vorgeschriebenen Lerninhalte werden für das zweite Lernjahr auf den Bereich des Vorlesens ausgedehnt und im Richtzielbereich 1.2 'Sprechfertigkeit' der Lehrpläne für die 7. und 8.Klasse wiederholt (vgl. KMB1 I So.-Nr.11/1980:282 und 289).

In der bisherigen Lehrwerkkmantik ist die Phonetik an verschiedenen Stellen genannt:

- innerhalb des Aufbaus einer Lektion (Interdependenz von Phonetik, Grammatik, Lexik und Thematik),
- bei den lektionsübergreifenden Materialien (Sprechübungen für das Sprachlabor),
- bei den Sprechfertigkeiten und -fähigkeiten (diskriminierendes Hören, imitatives Sprechen, Konversationsfertigkeiten),
- im Bereich der Progression (segmenteller, prosodischer

Bereich, phonologischer Vorkurs, schwerpunktmäßige Übung der phonetischen Elemente im Unitablauf),

- bei der Visualisierung (Erklärung phonetischer Sachverhalte, z.B. durch Darstellung von Artikulationsvorgängen),
- im Bereich der Übungen (Anteil der phonetischen Übungen und Übungsformen),
- im Bereich der lehrwerksinternen Testaufgaben bzw. Lernkontrollen (Erkennen von Segmenten: Einzellaut, Lautdiskriminierung, Lautkombination und Erkennen von Prosodien: Intonation, Wort- und Satzakzent).

Auch die Art und Weise der Vermittlung der Phonetik kann bereits evaluiert werden. HEINDRICHs/GESTER/KELZ (1980:163) formulierten ein entsprechendes Evaluierungskriterium:

- "Wie wird die Aussprache vermittelt?
- durch reine Imitation
 - durch metaphorische Umschreibung
 - durch explizite Artikulationsbeschreibung (verbal/visuell)
 - durch Diskriminationstraining
 - durch gezielte Artikulationsübungen
 - durch intersprachliche Kontrastdarstellung
 - durch sonstige Verfahren."

Für die vorliegende Arbeit verbleibt somit die Aufgabe, die mehr lernprozeßorientierten Evaluierungskriterien zu ergänzen.

Bevor die entsprechenden Möglichkeiten zur Bewertung der Entwicklung der phonologischen Teilkompetenz durch das Lehrwerk näher erläutert werden, soll ein Ausschnitt aus einem Schülerdokument (13.Klasse des Gymnasiums) die Notwendigkeit einer gezielten Ausspracheschulung unterstreichen.

2.4.1. Zur Notwendigkeit einer gezielten Aussprache- schulung durch das Lehrwerk

Die im Rahmen eines didaktischen Hauptseminars im Wintersemester 1983/84 an der Münchner Universität durchgeführten Analysen von Tonbandaufnahmen erbrachten für einen Gymnasiasten der 13.Klasse das folgende Leis-
tungs-
stungsbild (RP=Received Pronunciation, IL=Interlanguage):

One day a man came into an electric
RP 'wʌn ,deɪ | ə 'mæn 'keɪm 'ɪntu ənɪˌlektɪk

IL ʔwʌn ,de: | ɜə 'mɛn 'keɪm 'ɪntʊənɪˌlektɪk

shop. He smoked a cigarette and in
RP ɒʃɒp || hi 'sməʊkt ə sɪɡəˌret | ən ɪn

IL ɒʃɒp || hi 'smoʊkt ɜə 'sɪɡəret | ɪnd 'ɪn

his right hand he had a bag. He told
RP ɪz 'raɪt ,hænd | hi ɹhæd ə 'bæɡ || hi təʊld

IL hɪz 'raɪt ,hænd | hi 'hed ə ,bɛɡ || hiˈtɒld

the possessor of the shop that he wanted
RP ðə pəˈzesaɪ əv ðə ʃɒp | ðæt ɪˌwɒntɪd

IL ðə pəˈzesaɪ ɪv ðə ʃɒp | ,ðæt hiˌwɒntɪd

a radio which stood on the shelf behind him.

RP əˈreɪdɪəʊ|wɪtʃ ˈstʊd ɒn ðə ʃɛlf bɪˈhaɪnd ðɪm

IL əˈrɛɪdɪo |wɪtʃ, stʊd ɒn ðə ʃɛlf bɪˈhaɪnd hɪm

Diese Transkription umfaßt etwa ein Drittel der Gesamtlänge der Tonbandaufnahme.

Die im segmentalen und suprasegmentalen Bereich diagnostizierten Fehler (109!) sind in den folgenden Tabellen spezifiziert:

segmental

	RP	IL
total segments	378	393
ə	51	27
ə in weak forms except articles	8	0
h	7	16
æ	7	0
o	0	15
ʔ	1	16

suprasegmental

	RP	IL
↗	7	13
↘	4	1
✓	5	0
high fall ↘	7	2

Diese transkribierte Schülerleistung, die in etwa den Leistungsdurchschnitt im phonetischen Bereich repräsentiert, unterstreicht die Notwendigkeit einer systematischen Ausspracheschulung. Es ist offensichtlich, daß diese Defizite nicht kurzfristig zu beseitigen sind, sondern vielmehr durch entsprechend konzipierte Darstellungs- und Übungsformen im Lehrwerk gezielt angegangen werden müssen.

Es ist heute unbestritten, daß die Lernfortschritte in der Aussprache einen positiven Transfer auf andere sprachliche Bereiche ermöglichen. So führte URQUHART (1976) den Beweis, daß eine gezielte Ausspracheschulung die Lesefähigkeit erhöht, das Erkennen der wichtigsten Konstituenten innerhalb einer Satzstruktur erleichtert, die Unterscheidung von 'given' und 'new information' ermöglicht und allgemein die 'receptive skills' erweitert. Ferner wiesen O'CONNOR/ARNOLD (1973²:1f) auf die bedeutungstragende Funktion der Intonation hin und BRAZIL/COULTHARD/JOHNS (1980:128) forderten die ent-

sprechende Berücksichtigung dieser Erkenntnisse im
'classroom discourse':

"Three factors need to be held in the centre of discussion as to how to teach intonation:

1.the need to enrich the comparative poverty of the language of the classroom, not simply in terms of vocabulary and topic, but crucially in terms of the role of speakers in relation to each other.

2.the need to treat intonation not as a function of grammar or attitude, but primarily as a function of discourse, with implications for context and for moment by moment assessment of the communicative value of each part of each utterance.

3.the need for systematic integration into the language syllabus."

Beobachtungen der heutigen Unterrichtspraxis legen jedoch den Schluß nahe, daß eher eine 'ad hoc-Ausspracheverbesserung' als eine notwendige Systematik vorherrscht. Durch entsprechende Analysen der mündlichen Sprachproduktion von Schülern (z.B. describing, reporting, narrating, and acting in interactional dialogues and classroom discourse) konnte im Rahmen eines z.Zt. durchgeführten Forschungsprojekts am Lehrstuhl für die Didaktik der Englischen Sprache der Universität München nachgewiesen werden, daß die unterrichtlichen Bemühungen im Bereich der Phonologie nicht immer ausreichen. Wie die von einem Lektor für das bereits erwähnte Hauptseminar erstellte Analyse zeigt, können die Ausspracheschwierigkeiten im Phonembereich hierarchisch geordnet werden, z.B.

English pronunciation (relative difficulty for German learners)

- 1) RP phonemes in descending order of difficulty (subjective!):

æ
 (1)
 t
 v w
 ɛ ɜ: u: əv dʒ
 (p b t d k ɡ)
 θ ð ʒ v eɪ eə
 l z i: a: o: ɪ ʌ ʊ ɪə uə
 m n f s ʃ tʃ ŋ j h ə eɪ oɪ aʊ

- 2) Connected-speech phenomena:

weak forms

θ | s | ð | z |

linking/intrusive /r/

contracted forms

- 3) Intonation:

high fall

avoiding excessive ↗

fall-rise

stepping head

Diese Phonempyramide, die auf Beobachtungen gründet, die der Lektor bei Sprachübungen am hiesigen Institut durchführte, muß allerdings durch umfassendere Fehleranalysen erweitert werden. Dazu wird das laufende Forschungsprojekt (Prof. Hecht) wertvolle Beiträge liefern, dessen vorläufige hierarchisch geordnete Übersicht über die 'general pronunciation errors' wie folgt aussieht:

'listing intonation (falscher 'rise' bei Aussagesätzen) >
 /æ/ → /ε/ or /e/ > devoicing of final stops > no weak
 forms/lack of reduction > /ʔ/ vowel onset > /w/ → /v/ >
 /au/ → /au/ > /d/ → /d/z/ > /θ/ → /s/ > voicing of unvoiced
 consonants > /v/ → /w/ or /v/.

Als Konsequenz wäre für die Lehrwerkerstellung zu fordern, die schwierigen phonologischen Elemente durch eine entsprechend dichtere Übungsreihe zu berücksichtigen. Um eine systematische Schulung der Aussprache zu erreichen, muß der Lernende sich mit den Bereichen der Lautlehre (Phonetik i.e.S.) und der Prosodie (Betonung, Rhythmus, Intonation und Stimmführung) auseinandersetzen, was durch integrative Aufgabenkomplexe mittels Schülerbuch, Tonkassette und 'workbook' erreicht werden kann.

Nach welchen Kriterien kann nun die Lautlehre und die Prosodie im Lehrwerk entwickelt werden und welche Evaluierungskriterien ergeben sich daraus?

Um diese Frage beantworten zu können, müssen zunächst die psycholinguistischen Aspekte genannt werden, die den phonetischen Akt (AUSTIN 1962) kennzeichnen.

2.4.2. Psycholinguistische Aspekte der phonologischen Teilkompetenz

Die im phonetischen Akt realisierten phonologischen Fertigkeiten umfassen die Sprachwahrnehmung (speech perception) und die Sprachartikulation (speech articulation). Für den Sprecher ist es wichtig zu wissen, daß bestimmte Aussprachemodifikationen eines Phons sich bedeutungsverändernd auswirken können (z.B. veal vs. feel: phonemischer Unterschied) und andere wiederum die Bedeutung nicht verändern (z.B. helles oder dunkles 'l' in 'milk': phonetischer Unterschied). Wie die Psycholinguistik nachweist, handelt es sich bei der Aufnahme der Phoneme durch den Hörer immer um einen aktiven Prozeß,

wobei er die aufgenommenen Phoneme mit den artikulatorischen Kodierungen in seinem Gehirn vergleicht (vgl. HERRIOT 1970:26 und JAKOBOVITS 1970:3). Der Hörer ist am stärksten von der klaren Wahrnehmung der Phoneme am Satzanfang abhängig, später helfen ihm dann morphemische, syntaktische und semantische Hinweise (cues). Darüber hinaus ist er in der Lage, die weiteren Phoneme durch seine 'expectancy grammar' (contextual cues) vorwegzunehmen (vgl. HECHT/WAAS 1980:21).

Für den Erwerb der produktiven phonologischen Teilkompetenz ist das traditionelle Verfahren, die Lautschulung anhand isolierter Laute zu exemplifizieren, nicht mehr überzeugend, da die Klangqualität durch nachfolgende Laute stark beeinträchtigt wird. Diese Zweifel müssen allerdings auch für die Vermittlungsverfahren im Bereich der grundlegenden Intonationsmuster angemeldet werden. So konnte in einer Vielzahl von neueren Studien über die Beziehungen von Semantik und Pragmatik (insbesondere die Diskursanalyse) nachgewiesen werden, daß Intonation nur kontextgebunden zu vermitteln ist (inseparability of the meaning of intonation from discoursal context - vgl. BRAZIL/COULTHARD/JOHNS 1980:113-144). Das Verstehen einer Äußerung ist somit nur dann möglich, wenn der Hörer sowohl die segmentalen Phoneme wahrnimmt als auch die weiteren bedeutungstragenden suprasegmentalen Merkmale richtig interpretiert (z.B. stress, rhythm, intonation). Für die Lehrwerkevaluierung ergibt sich nun die Frage, inwieweit der komplexe Hörverstehensvorgang durch eine systematisch konzipierte Lautschulung und durch eine gezielte Vermittlung der prosodischen Elemente erleichtert werden kann.

2.4.3. Zur Beurteilung der Lautlehre im Lehrwerk

In den älteren Lehrwerken wurde die Lautlehre in der Regel innerhalb der ersten 'steps' begonnen, wobei entweder Einzelwörter oder isolierte kurze Äußerungen verwendet wurden (vgl. DUVE/KRETER 1964). Dagegen wurden erhebliche Zweifel angemeldet. Man forderte, das traditionelle Verfahren, das vom Einzellaute über das Wort zum Satz führte, aufzugeben und von Sinngruppen auszugehen, die Teil einer echten kommunikativen Situation sein können. Folglich muß das 'give-and-take' zwischen Lehrer und Schülern im Vordergrund stehen, da es durch theoretische Lautschulung keinesfalls ersetzt werden kann, wie z.B. durch eine Verbildlichung der Artikulationsstellen von Lauten ('time-manner-place description' von Sprechlauten).

Bei der Bewußtmachung des fremdsprachlichen Lautsystems kann im Lehrwerk ohnehin keine systematische Vollständigkeit erreicht werden. So werden nur diejenigen Laute hervorgehoben, die erfahrungsgemäß intensiver Übung bedürfen, z.B.

- Vokale, die sich von deutschen stark unterscheiden (~~ae~~) und qualitative Unterschiede aufweisen (Länge und Kürze),
- Diphthonge, die kein muttersprachliches Äquivalent besitzen,
- Konsonanten, die sich bez. ihrer Stimmhaftigkeit bzw. Stimmlosigkeit unterscheiden (einschließlich nicht gesprochenes 's'),
- Phoneme, bei welchen sich eine Verwechslung bedeutungsverändernd auswirken kann (z.B. bee-pea),
- Allophone, die eine englischklingende Aussprache stark beeinträchtigen (z.B. palatales 'l' wie in clear und

velares 'l' wie in milk).

Ferner müssen im Lehrwerk auch die Laute besonders geübt werden, die nur einen geringen Kontrast zur Muttersprache aufweisen und dadurch eine als 'homogene Hemmung' bekannte Lernschwierigkeit darstellen (Z.B. oil oder hotel - vgl. dazu JUHASZ 1970:164). Das Lehrwerk hat außerdem die Aufgabe, die phonetischen Symbole zu vermitteln, wobei eine überlegte Progression des Anspruchsniveaus nicht übersehen werden darf. Diese beginnt sinnvollerweise mit der phonetischen Transkription einzelner Vokale und Konsonanten, erfaßt anschließend die Diphthonge und Triphthonge und endet schließlich mit der Umschreibung ganzer Wörter. Das Ziel ist mit der passiven Beherrschung der 'phonetic symbols' erreicht.

Weiterhin müssen im Schülerbuch Hinweise auf Abschwächungsphänomene gegeben werden (in Verbindung mit der Tonkassette), z.B. 'weakening' (Canada: **'kænədə**), Elision (evening: **'i:vnɪŋ**) und Assimilation (goodbye: **gʊb'bai**), was für eine erfolgreiche Hörverstehensleistung eine unabdingbar notwendige Voraussetzung ist. Diese Forderung wird durch die curriculare Formulierung gerechtfertigt:

"Im Bereich des Hörverstehens wird auf eine normale Sprechweise Wert gelegt" (KMB1 I So.-Nr.2/1982:46).

Dies bedeutet, daß dem Schüler Hörverstehensaufgaben zu stellen sind, die eine Sprechgeschwindigkeit von 300 Silben pro Minute aufweisen, wobei die Merkmale der gesprochenen Sprache zum Tragen kommen (vgl. JONES 1964⁹).

Für das Einüben der phonologischen Elemente des Lautsystems müssen im Lehrwerk entsprechende Übungsformen angeboten werden, z.B.

- minimal pair drills (same or different),
- pair discrimination

- triple pair drills,
- odd man out,
- find the missing sound,
- polare Tabellen (vgl. KNOPF 1971).

Aus den bisherigen Überlegungen zur Entwicklung der phonologischen Teilkompetenz durch das Lehrwerk ergeben sich die folgenden Evaluierungskriterien.

1. Evaluierungskriterium zur Systematizität der Ausspracheschulung im Lehrwerk:

Wird im Lehrwerk eine systematische Ausspracheschulung angeboten oder ist diese als zufällig zu bezeichnen?

2. Evaluierungskriterium zur Behebung lernerspezifischer Ausspracheschwierigkeiten:

Werden die größten Schwierigkeiten, die deutsche Schüler beim Erwerb der englischen Aussprache zeigen, durch entsprechend umfangreiches Übungsmaterial berücksichtigt, z.B.

- RP phonemes
- connected-speech phenomena
- intonation?

3. Evaluierungskriterium zur ganzheitlichen Darstellung der Lautschulung:

Geht die Lautschulung im Lehrwerk von Sätzen und Wendungen als Sinneinheiten aus?

4. Evaluierungskriterium zur phonologischen Differenz zwischen den beiden Sprachsystemen:

Werden diejenigen Laute der L_2 besonders geübt, die es in der L_1 nicht gibt oder die nur einen geringen Kontrast aufweisen?

5. Evaluierungskriterium für bedeutungstragende Phonem-differenzen:

Wird im Lehrwerk auf die bedeutungsverändernden Auswirkungen einer unkorrekten Aussprache hingewiesen?

6. Evaluierungskriterium zur Kennzeichnung der typisch englischklingenden Aussprache im allophonen Bereich:
Werden im Lehrwerk diejenigen Allophone besonders häufig geübt, die eine englischklingende Aussprache kennzeichnen?
7. Evaluierungskriterium zur Progression im Bereich der phonetischen Umschreibung:
Ist im Lehrwerk eine sinnvolle Progression für die rezeptive Beherrschung der 'phonetic symbols' verwirklicht (z.B. Monophthonge → Diphthonge → Triphthonge → ganze Wörter)?
8. Evaluierungskriterium zur integrativen Vermittlung der Lautlehre durch Buch und Tonträger:
Wird im Lehrwerk die Lautlehre durch integratives Zusammenwirken von Schülerbuch, 'workbook' und Tonkassette vermittelt?
9. Evaluierungskriterium zur phonetischen Beschreibung der typischen Merkmale der gesprochenen Sprache:
Wird im Lehrwerk auf die Merkmale der gesprochenen Sprache hingewiesen, die eine besondere Schwierigkeit im rezeptiven und produktiven Sprachanwendungsbereich darstellen (z.B. bei Abschwächungen, Elision und Assimilation)?

2.4.4. Die Vermittlung der prosodischen Elemente durch das Lehrwerk

Neben der Vermittlung des englischen Lautsystems hat das Lehrwerk die Aufgabe, die Schüler auf die prosodischen Merkmale der englischen Sprache aufmerksam zu machen (Betonung, Rhythmus, Intonation) und die wichtigsten Grundkenntnisse darüber zu vermitteln. Welche Möglichkeiten zur Darstellung der suprasegmentalen

Merkmale (Prosodeme) können im Lehrwerk realisiert werden und nach welchen Kriterien ist eine Beurteilung durchzuführen?

2.4.4.1. Betonung und Rhythmus

Innerhalb der Wortbedeutung reicht es völlig aus, dem Schüler zu zeigen, daß in der Lautschrift die haupttonige Silbe eines Wortes durch einen kleinen senkrechten Strich gekennzeichnet ist (Akut). Die phonetische Hervorhebung der nebetonigen Silben kann bedenkenlos entfallen (Gravis). Ebenso ist die Darstellung der unterschiedlichen Betonungsgrade durch Ziffern ein unrealistisches Lehrverfahren, das in der Unterrichtspraxis kaum erfolgreich angewendet werden kann, z.B.

3 2 6 1 5 4

invisibility (6 Stärkegrade des dynamischen Akzents,
1 = stärkste Silbe).

Eine Mißachtung des 'level stress' wirkt sich allerdings in vielen Fällen bedeutungsverändernd aus und gehört deswegen zu den wichtigen prosodischen Lerninhalten, z.B.

gr^{ee}n ho^use → grünes Haus

gr^{ee}nhouse → Gewächshaus

Bei der Satzbetonung (vgl. die Ausführungen über die Intonation) geht es darum, daß der Lernende erkennt, daß die unterschiedliche Bedeutung eines Wortes innerhalb eines Satzes auf die verschiedenen präsupponierten Informationen aufmerksam macht, z.B.

I usually have tea for breakfast (not my wife)

I usually have tea for breakfast (not always)

I usually have tea for breakfast (not coffee)

2.4.4.2. Intonation

Es werden heute berechnigte Zweifel angemeldet, ob die Intonation als Ausdrucksmittel differenzierter geistig-seelischer Vorgänge im Lehrwerk überhaupt so dargestellt werden kann, daß dem Lernenden gewisse Einblicke in bestimmte Regelmäßigkeiten ermöglicht werden. ESSEN (1966⁴: 203) stellt zwar fest, daß häufig auftretende und oftmals nachgeahmte Sprechmelodien innerhalb einer sprachgemeinschaftlich verbundenen Gruppe zur Norm werden, aber daraus kann nicht zwingend eine Übertragbarkeit auf den Fremdsprachenunterricht abgeleitet werden. In den Studien zur Interdependenz von Semantik und Pragmatik wird immer wieder darauf hingewiesen, daß z.B. die Intonation von situativen und sozio-psychologischen Faktoren bestimmt wird (interactive function, role-relationship between speaker and hearer, degrees of solidarity, apartness, etc.), die nur durch exakte Diskursanalysen eruiert und somit lehr- und lernbar gemacht werden können:

"One also begins to realize more and more that engagement with intonation is not merely a cosmetic exercise, concerned with the removal of residual, and comparatively unimportant, marks of foreignness in the otherwise competent utterances of an advanced learner, but that in fact it leads one to a consideration of some quite fundamental aspects of the communicative process." (BRAZIL/COULTHARD/JONES 1980:XIII).

Im folgenden sollen die Hauptfunktionen der Intonation untersucht werden, um festzustellen, welche Verfahren zur systematischen Schulung dieser prosodischen Komponente der phonetischen Teilkompetenz sinnvoll sind. Wir unterscheiden heute vier Hauptfunktionen der Intonation (nach ROACH 1983:143-150): attitudinal, accentual, grammatical and discourse function.

Die 'attitudinal function' drückt die Haltung des Sprechers, seine Gefühle und Emotionen im Moment des Sprechens aus, z.B. angry, phlegmatic, dispassionate, grim. Diese Funktion kann durch entsprechend konzipiertes Tonkassettenmaterial den Lernenden sehr wohl erläutert werden, wobei sich eine Verbindung zum 'workbook' als sinnvoll herausstellt, z.B.

Tonkassette

'workbook'

"Where on earth have you been?" (Beispielsatz aus einem Dialog)

Auswahlmöglichkeiten für die Schüler:

	Vorwurf
	Zustimmung
	Mahnung
	Verzweiflung

Eine weitere Übungsmöglichkeit ist das um den Tonträger erweiterte 'flow chart - Verfahren', bei dem der Schüler seinen Dialogpartner auf der Tonkassette hört und die von ihm erwarteten sprachlichen Reaktionen in einer 'flow chart' vorfindet, z.B.

Tonkassette mit entsprechenden

Pausen:

1. (very furious)

Late again, Fred? That's the third time this week.

2. (sarcastic)

Now what sort of excuse have you got today? Was it the bus or the alarm-clock?

3. etc.

'flow chart' mit deut-
schen Sprechabsichten:

1. Sage, daß es dir leid tut.

2. Erkläre, daß deine Mutter zur Zeit im Krankenhaus ist und du deine Geschwister morgens versorgen mußst.

Dieses Verfahren hat den Vorteil, daß der Sprecher auf der Tonkassette eine Bandbreite an emotionalen Differenzialen einbringen kann, auf die der Schüler entsprechend reagieren muß. Letzteres wird vom Lehrer bez. der Angemessenheit der respondierenden Sprechakte sorgfältig überwacht und gegebenenfalls verbessert.

Ein weiteres Übungsbeispiel, das sich ebenfalls durch die Verbindung von Tonkassette und Schülerbuch realisieren läßt, zeigt die unterschiedlichen Emotionen, die durch eine Veränderung der Intonation erreicht werden können, z.B.

Tonkassette

(mother to child)

1. Where did you go?

2. Where did you go?

3. Where did you go?

Schülerbuch bzw. 'work-
book'

☐

worry

☐

surprise

☐

anger

Die 'accentual function' der Intonation beschreibt ROACH (1983:136) folgendermaßen:

"Intonation helps to produce the effect of prominence on syllables that need to be perceived as stressed, and in particular the placing of tonic stress on a particular syllable marks out the word to which it belongs as the most important in the tone-unit. This has been called the accentual function of intonation."

Lebendige Dialoge auf der Tonkassette müssen deswegen emphatische Redemittel aufweisen, um diese Aufgabe erfüllen zu können, z.B.

It was <u>very</u> , <u>nice</u>	☐	non-emphatic
It was <u>very</u> , nice	☐	emphatic

Die 'grammatical function' der Intonation dient als Informationsträger für die syntaktische Struktur einer Aussage, z.B. Satzgrenze, clause, question, statement. Sie löst längere Äußerungen in grammatisch relevante Wortgruppen auf, wobei verschiedene 'tunes' bzw. 'patterns of pitch' die notwendigen Hilfen geben, z.B. im folgenden Satz:

You can go swimming or pony trekking.

Diese Aussage kann entweder bedeuten,
-daß man an einem bestimmten Ort zum Schwimmen oder zum Ponnyreiten gehen kann (Ansteigen der Stimme bei 'swimming' und Fallen bei 'pony trekking'), oder
-daß der Sprecher nur zwei Betätigungsmöglichkeiten nennt, die zur Auswahl stehen (Ansteigen der Stimme bei 'swimming' und 'pony trekking').

Auch diese Funktion der Intonation ist durch entsprechend konzipiertes Tonkassettenmaterial sehr einfach zu erläutern. Erfahrungsgemäß zeigen die Schüler hohe Motivation, solche Ambiguitäten aufzulösen.

Die 'discourse function' der Intonation signalisiert dem Zuhörer, welche sprachlichen Reaktionen von ihm erwartet werden. Hier dient die Intonation

1. der Differenzierung zwischen bekannter und neuer Information, z.B. (ROACH 1983:148):

" |'Since the last time we met | when we had
that 'huge dinner | I ve'been on a diet |"

Die entsprechende Intonation weist darauf hin, daß nur der letzte Teil dieser Äußerung neu ist.

2. der Lenkung der Aufmerksamkeit des Hörers auf wichtige Informationen (attention focussing on words with high information content), z.B. (ROACH :148):

"|I ve, got to, take the, dog to the, vet |"

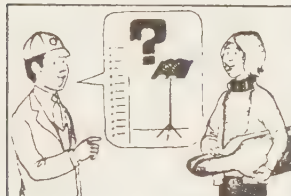
3. der Steuerung der sprachlichen Interaktion zwischen zwei Sprechern (regulation of conversational behaviour), z.B. 'turn-taking'. Sinnvollerweise müßte diese Funktion der Intonation in Verbindung mit der 'body language', eye-contact, facial expression und gestures geübt werden, was jedoch die Künstlichkeit des Unterrichts erheblich verstärken würde. Hier sind dem Lehrwerk eindeutige Grenzen gesetzt, falls es dazu die entsprechenden Videokassetten nicht anbieten kann.

Zur Fixierung der Intonation wird hauptsächlich die tonetische Transkription von O'CONNOR/ARNOLD (1969) verwendet, die auch in einigen Lehrwerken für die Sekundarstufe I ihren Niederschlag gefunden hat, z.B. (It's Up To You, 1974:62):

UNIT 9 · starter 21

Look and listen

She plays every day.



Peter:

When do you go to your music lesson?



John:

Every Monday after school.

Diese Transkription ist allerdings wenig hilfreich, da der Lernende durch das Fehlen der waagrechten Parallelen, die die obere und untere Stimmgrenze bei normaler Sprechweise andeuten, keine Hinweise auf die relative Tonhöhe erfährt.

Auch die Lineardarstellung von PIKE (1948), die z.B. im Lehrwerk "English is fun" verwendet wird, ist eher für die Lehrerhandreichungen geeignet, um dort spezielle Hinweise an die Lehrer zu geben, z.B. (Lehrerausgabe zu "English is fun" 1967:40):

Bei dieser Übung, die wie "step 3" bearbeitet werden kann, ist darauf zu achten, daß die Antworten: "No, they're not Peter's clothes. They're Molly's clothes" richtig gesprochen werden.

[ˈnouðeɪə ˈnɒt ˈpi:təskləʊðz]

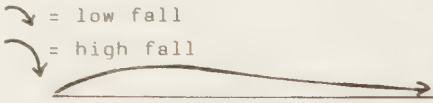
[ðeɪə ˈmɒlɪskləʊðz]

No, they're not Peter's clothes.

They're Molly's clothes.

Die Stimmführung kann man mit der flachen Hand unter leicht übertriebener Angabe der Hohen und Tiefen anzeigen.

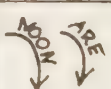
Andere Verfahren zur Darstellung der Intonation, wie z.B. durch Pfeile, Kurven (vgl. PALMER 1924) oder nicht lineare Anordnung der einzelnen Wörter (vgl. BOLINGER 1972) sind ebenfalls für den Unterricht nur wenig geeignet, z.B.

1. 
You've lived here all the time
2. He mon
was
a ster

Durch derartige Darstellungsverfahren erfährt der Lernende eine visuelle Konditionierung, die in einer bereits geringfügig veränderten Sprechsituation zu einer fehlerhaften Verwendung der Intonationskontur führen würde.

3. Auch das Auswahlverfahren von HAYCRAFT (1971:passim), bei dem Lernende entscheiden muß, wie ein vorgegebener Dialog intoniert werden soll, ist keine große Hilfe, z.B.

Good afternoon, Betty.
How are you?

rising	falling
	

Zahlreiche Unterrichtspraktiker fordern, die tonetische Transkription auf die Lehrerhandreichungen zu beschränken und die Schülerbücher davon freizuhalten. Sie berufen sich dabei auf die Erfahrungen mit diesem Verfahren. Es bringt keineswegs die gewünschten Erfolge, da die Lernenden die relativen Tonhöhen und das richtige Aufwärts- und Abwärtsgleiten der Melodie innerhalb einer Silbe kaum treffen und die Gefahr der Übergeneralisierung

besteht. In den Lehrerhandreichungen könnten sich die Beispiele auf diejenigen Muster beschränken, die erfahrungsgemäß eine häufige Fehlerquelle darstellen. Das überwiegend-mechanistische Lernen der Schüler in den ersten beiden Lernjahren ist besonders geeignet, bestimmte Laute und Lautkombinationen zusammen mit dynamischen und intonatorischen Strukturen zu habitualisieren. Die phonologisch-phonetischen Regeln werden auf dieser Stufe noch ausschließlich mit Hilfe von Imitations- und Diskriminierungsübungen ohne explizite Kognitivierung vermittelt. Erst im dritten Lernjahr, nachdem eine stärkere Intellektualisierung des Denkens eintritt, kann gelegentlich eine kontrastive Gegenüberstellung von mutter- und fremdsprachlichen Lautgewohnheiten sinnvoll sein. Inwieweit die traditionellen korrekturphonetischen Hilfen für die jeweilige Lerngruppe sinnvoll sind, muß der Lehrer von Fall zu Fall entscheiden. Sie gehören jedoch nicht ins Schülerbuch, z.B.

- Hervorheben eines Einzellauts,
- visuelle Hilfen (Kontrolle der Mundstellung durch einen Taschenspiegel),
- taktile Hilfen (Erfühlen des Luftstroms durch vorgehaltene Hand),
- stummes oder leises Mitsprechen. (vgl. dazu: BIERITZ/GROTJAHN 1977:6-19 und SCHIFFLER 1977:20-27).

Bei der Beurteilung der phonologischen Komponente im Lehrwerk steht jedoch der pragmatisch-utilitaristische Gesichtspunkt im Vordergrund (praktische Schulung der Fertigkeiten des Verstehens und der angemessenen Aussprache) und nicht das systematisch vermittelte Wissen über die Aussprache. Weitaus wichtiger ist demnach eine recht frühzeitige Vermittlung der üblichen sprachlichen Variabilität. Somit ist eine möglichst vollständige rezeptive Beherrschung der deskriptiven Norm ein be-

deutsamerer Lernziel als eine Aussprache, die sich vorwiegend an der präskriptiven Norm orientiert und dadurch das weitgehend übliche Sprachverhalten unberücksichtigt läßt (vgl. v. POLENZ 1972:76-84).

Für die Beurteilung der Entwicklung der phonologischen Teilkompetenz durch das Lehrwerk ergeben sich aus diesen Überlegungen noch weitere Evaluierungskriterien.

- 1.Werden neben der Lautschulung auch die prosodischen Elemente der Sprache systematisch vermittelt?
- 2.Werden die Lernenden auf die wichtigsten Funktionen der Intonation aufmerksam gemacht?
- 3.Werden die Lernenden auf die wichtigsten Inhalte der Wort- und Satzbetonung hingewiesen?
- 4.Bietet das Lehrwerk genügend Übungsmaterial zur Intonationsschulung an?
- 5.Sind die Darstellungs- und Übungsverfahren zur Prosodie schülergemäß oder zu akademisch?
- 6.Werden bei der Konzeption des Hörverstehensmaterials auch Aussprachevarianten berücksichtigt?

3. DIE SPRACHLICHEN FÄHIGKEITEN UND FERTIGKEITEN

3.1. Evaluierungskriterien zur Entwicklung des Hörverstehens durch das Lehrwerk

Die besondere Bedeutung des Hörverstehens für den Fremdsprachenunterricht ergibt sich bereits aus der Rolle, die es in alltäglichen Kommunikationssituationen spielt. In zahlreichen Untersuchungen konnte der Nachweis erbracht werden, daß das Hörverstehen innerhalb der 'traditional four skills' einen herausragenden Platz einnimmt (vgl. RANKIN/BIRD 1953; CLAUSS 1954; TAUSCH 1962; LINDELL in SVARTVIK 1973; PIEPHO 1974a+b und 1979). Das Hörverstehen umfaßt sowohl die direkte Kommunikation zwischen den Gesprächspartnern (direct face-to-face-communication) als auch die indirekte Kommunikation ohne Gesprächspartner über die technischen Kommunikationskanäle (indirect communication). Letztgenannte ist Gegenstand der folgenden Ausführungen. Es soll untersucht werden, welche Schwierigkeitsfaktoren sich während der fertigkeitenorientierten Entwicklung des Hörverstehens einstellen, wie diese durch das Lehrwerk vermindert werden und welche Evaluierungskriterien daraus abgeleitet werden können.

3.1.1. Die Bedeutung des Hörverstehens im Unterricht und die curricularen Anforderungen

Didaktiker, Linguisten und Lernpsychologen haben immer wieder auf die Bedeutung des Hörverstehens hingewiesen und auf dessen unterrichtliche Verwirklichung gedrängt. URBAN (1975) bezeichnete das Hörverstehen noch als "weißen Fleck" in der deutschen Forschung und gab seiner Verwunderung darüber Ausdruck, daß gerade dieses zen-

trale Thema der menschlichen Sprachkommunikation nicht explizit zum Gegenstand entsprechender Untersuchungen gemacht wurde. ZIMMERMANN (1980) etikettierte das Hörverstehen nach wie vor als das Stiefkind des Fremdsprachenunterrichts und forderte eine Konzeption für einen systematisch angelegten Hörverstehenskurs. Obwohl RIVERS bereits 1968 auf die entscheidende Rolle dieser Fertigkeit hingewiesen hat, stellten GARY/GARY (1981:1) immer noch eine defizitäre Verwirklichung im Unterricht fest:

"In recent years there has been an accumulation of research - both of theoretical and an experimental nature - which strongly suggests that there should be much more emphasis on the comprehension aspects of language in foreign language teaching than is usually the case."

Selbst bei Studierenden, so konnte KASPER (1979) eindrucksvoll nachweisen, ist das Defizit im Bereich des Hörverstehens oftmals erschreckend hoch. So können diese die Redestrategien nicht richtig interpretieren und angemessen darauf reagieren, Thema-Rhema-Konstellationen nur schwer erkennen und sind nicht in der Lage, zwischen den inhaltlich vordergründigen Elementen (propositionaler Akt) einer Äußerung und dem, was der Sprecher beim Zuhörer bewirken will (illokutiver Akt), zu unterscheiden.

Der curriculare Lehrplan fordert für die 5.Klasse des Gymnasiums die Fähigkeit, dem Lernniveau angepaßtes, gesprochenes Englisch zu verstehen (KMB1 I So.-Nr.15/1979:454-457). Um dieses Ziel erreichen zu können, werden kurze Hörtexte empfohlen, die bekannte Redemittel entweder in gewohnter Anordnung oder in einer veränderten Reihenfolge enthalten. Ferner fordert der Lehrplan die Fähigkeit und Bereitschaft, die Stimme eines 'native speaker' auch ohne geschriebene Vorlage zu verstehen.

Die Fähigkeit, zusammenhängend gesprochene kurze Hörtexte mit einigen unbekannten Redemittel zu verstehen (kombinatorisches Hörverstehen), wird erst ab der 6.Jahrgangsstufe gefordert (KMBI I so.-Nr. 15/1979:466ff). Das diskriminatorische Hörvermögen soll mit Hilfe von Hörtexten geschult werden, die einige Merkmale der gesprochenen Sprache aufweisen, z.B. Verschleifungen und Bindungen. Das Anspruchsniveau der 7. und 8.Jahrgangsstufe ist durch das Lernziel gesteigert, auch das Englisch eines 'Nicht-native speaker' zu verstehen (KMBI I So.-Nr.11/1980:278 und 287). In der 9. und 10.Jahrgangsstufe erfolgt eine weitere Anhebung der Hörverstehensleistung durch solche Texte, die eine Reihe von unbekannten sprachlichen Redemitteln aufweisen (KMBI I So.-Nr. 2/1982:47).

3.1.2. Psycholinguistische Probleme des Hörverstehens und ihre Relevanz für die Lehrwerkevaluierung

Die indirekte Kommunikation über die technischen Kanäle erfordert ein gehobenes Anspruchsniveau, da die natürlichen Verständigungshilfen (Mimik, Gestik, situative Merkmale, Möglichkeiten des Rückfragens und der Steuerung des Informationsflusses, etc.) fehlen. Nach REISENER (1972:625) ist das Hören als das registrierende, diskriminierende, kontrastierende und selektierende Wahrnehmen von Schallgebilden im phonemischen, rhythmischen und intonatorischen Bereich der Sprache zu bezeichnen. Hören bedeutet Selektion zwischen signifikanten und redundanten Lautgruppen, auch in Verschleifungen und Reduktionsformen. Um die rein physikalischen Vorgänge des Hörens zu verstehen, müssen der Hörvorgang selbst, die Anatomie der Hörorgane und die Gehörswahrnehmung

(Identifikation von Schallbildern und Schallelementen) analysiert werden, was jedoch für diese Arbeit nicht notwendig ist. Die dafür relevanten Perzeptionstheorien sind von PAAP (1975:151-204) ausführlich beschrieben.

Das Verstehen hingegen ist nach REISENER (1972:625) die Übertragung physikalisch wahrgenommener Schallgebilde in geistig vorgestellte Bedeutungsinhalte, also die Speicherung der auditiv wahrgenommenen akustischen Signaleinheiten, womit häufig ein spontanes Reagieren verbunden ist (Situations- und Interaktionserfassung). Das Verstehen ist somit eine kombinatorische Kontexterfassung als intraverbale und situative Unterscheidung struktureller (meist lautlich reduzierter) Elemente von den semantischen (Kontextbeurteilung). Dabei wird der Unterschied zwischen dem Auffassungssystem als primäres Verstehen und dem Bezugssystem als sekundäres Verstehen deutlich. Eine alleingültige Definition des Verstehens ist aufgrund der unterschiedlichen Theorien nicht möglich. So werden z.B. die Anhänger der 'akustischen Theorien' betonen, daß gehörte Sprache segmentär rezipiert wird, wobei jedes Segment bei der Rezeption mit den im Langzeitgedächtnis gespeicherten auditiven Mustern verglichen wird. Die Vertreter der 'artikulatorischen Theorien' (oder 'Motorthorien') glauben, daß die perzipierten Lautsignale eine motorische Reaktion in den Artikulationsorganen des Hörers, das sog. innere Sprechen, hervorrufen. Von den Befürwortern der 'Analyse-durch-Synthese-Theorie' wird postuliert, daß ein Verstehen des Gehörten nur dann eintritt, wenn dabei eine innere Vorstellung von der Struktur der Aussage im ganzen und in ihren Bestandteilen hervorgerufen und das Vorgestellte mit dem Gehörten in Beziehung gebracht wird. Bei diesem Vorgang wird der Hörer von grammatischen Regeln (Regeln der Satzstrukturen), semantischen Regeln (Füllen der

Strukturen mit lexikalischen Einheiten) und pragmatischen Regeln (Beziehung einer Aussage zu einer bestimmten sprachlichen Situation) geleitet. Diese Theorie setzt folglich gewisse produktive Fähigkeiten beim Hörverstehen voraus, was die traditionelle Bezeichnung als 'receptive skill' in Frage stellt. Das Hörverstehen ist demnach keine passive Tätigkeit und die Sprachwahrnehmung und das Verstehen erschöpfen sich nicht im bloßen Wiedererkennen, wie dies die verschiedenen theoretischen Modelle der Motortheorie beschreiben. Die 'analysis-by-synthesis theory' (vgl. OLLER 1974:443-452; OLLER in SPOLSKY 1978:44f und AITCHISON 1979³:178-183) geht davon aus, daß wir beim Hören Erwartungsstrategien entwickeln ('expectancy grammar'), die uns anhand von sprachlichen und situativen Spuren suggerieren, wie ein Satz weitergehen könnte. Wir analysieren das bisher Wahrgenommene, indem wir Hypothesen aufstellen, was folgen muß. Der weitere Prozeß des Hörens ist dann ein Vorgang, bei dem die aufgestellte Hypothese von uns verifiziert, falsifiziert oder verworfen wird. Die Schulung des Hörverstehens stellt psycholinguistisch einen hoch aktiven Prozeß dar, den AITCHISON (1979³:178) so beschreibt:

"...decoding is not the simple matter it was once thought to be. People do not passively 'register' the sentences uttered by a speaker. Instead they hear what they expect to hear. They actively re-construct both the sounds and syntax of an utterance with their expectations."

TAYLOR (1981:45) weist ebenfalls darauf hin, daß der Hörverstehensprozeß auch von syntaktischen Gruppierungen gesteuert wird:

"...recognition of the syntactic groupings of words allows short-term memory to chunk the

auditory message, to attach a meaning to each chunk, and then to store these chunks. When 'How do you like...?' is recognized as a particular type of question addressed to listener, those four words can be chunked immediately and stored as a single unit. The student who knows only 'you', 'how', 'likes', and 'do', but not this syntactic construction cannot chunk these words and must therefore retain these four items in short-term memory while adding 'Denver' as an additional clue."

Der Satz 'How do you like Denver?' besteht demnach aus zwei 'chunks' (vgl. die entsprechend konzipierten Hörverstehensübungen auf S.205f). Diese Erkenntnis ist keineswegs neu. So konnte PORZIG bereits 1934 auf die Regelmäßigkeit syntagmatisch-semantischer Beziehungen hinweisen, die er als 'wesenhafte Bedeutungsbeziehungen' bezeichnete (vgl. auch LIPKA 1972). Die Bedeutung eines Satzes ist niemals die Summe der einzelnen Wortbedeutungen, was LEECH (1981²:123) durch ein sehr einfaches Beispiel veranschaulicht:

"My wife has a new dog.
My new wife has a dog
My new dog has a wife."

Das Verstehen in 'chunks' rechtfertigt deshalb eine erhöhte Sprechgeschwindigkeit der 'native speakers' auf Tonkassette.

CLARK/CLARK (1977:49) bezeichnen das Hörverstehen als Konstruktionsprozeß, der in vier Schritten abläuft:

"(1) They (=listeners) take in the raw speech and retain a phonological representation of it in 'working memory'.

(2) They immediately attempt to organize the phonological representation into constituents, identifying their content and function.

(3) As they identify each constituent, they use it to construct underlying propositions, building continually on to a hierarchical representation of propositions.

(4) Once they have identified the propositions for a constituent, they retain them in working memory and at some point purge memory of the phonological representation. In doing this, they forget the exact wording and retain the meaning."

Dieser Konstruktionsprozeß kann durch die neurophysiologischen Analysen der Gedächtnisleistungen verifiziert werden (vgl. VESTER 1978 und ROHRER 1978). Wir wissen, daß unser Gedächtnis die Bedeutung einer Aussage relativ einfach speichert, dielautlichen, graphischen oder lexikalischen Informationen hingegen in einem sehr geringen Ausmaß. Auch diese Erkenntnisse haben unmittelbaren Praxisbezug und müssen für die Konzeption von Hörverstehenskontrollfragen berücksichtigt werden.

Auch die folgenden Ergebnisse der Gedächtnisforschung sind für die systematische Entwicklung des Hörverstehens von entscheidender Bedeutung:

1. Alle unabsichtlich empfangenen Informationen werden bereits nach 200 Millisekunden aus dem Ultrakurzzeitgedächtnisspeicher ausgesondert. Dies gilt auch für diejenige Information, die für unser gegenwärtiges oder zukünftiges Verhalten als belanglos erachtet wird; sie wird unwiderruflich vergessen. Daraus ergibt sich die zwingende Notwendigkeit des systematischen Motivationsaufbaus vor Beginn der Arbeit mit Hörtexten (z.B. durch aufmerksamkeitsserregende Vorfragen im Schülerbuch, pre-questions).
2. Die vom Kurzzeitgedächtnis produzierten RNA-Matrizen (RNA=Ribonucleinsäure) zerfallen nach etwa zwanzig Minuten (VESTER 1978:65), wenn die Informationen nicht

durch organisierte Lernprozesse in den Gedächtnisspeicher übergeleitet werden, was innerhalb dieser Zeit geschehen muß. Die unterrichtliche Relevanz dieser Erkenntnis besteht darin, daß die dem Hörtext zu entnehmenden Informationen durch entsprechend konzipierte Übungsaufgaben umgewälzt oder in die auf den Hörtext folgenden Anschlußaufgaben eingebracht werden müssen.

5. Der aktive Langzeitgedächtnisspeicher leistet erheblich weniger als der inaktive. Das Wiedererkennen von bereits Gelerntem fällt unserem Gedächtnis weitaus leichter als das Abrufen bestimmter Informationen. Auch diese Aussage hat ihre lehrwerkspezifischen Konsequenzen, die bei einer Progression des Anspruchsniveaus der Kontrollfragen zum Hörverstehen zu berücksichtigen sind: Sprachreproduktion → Sprachrekonstruktion → Sprachproduktion.
4. All diejenigen Informationen werden leichter behalten, die durch mehrere Kanäle gleichzeitig unser Gedächtnis erreichen. Deswegen wird die visuelle Unterstützung für alle Lerngruppen gefordert, die anfangs erhebliche Defizite im Hörverstehensbereich aufweisen (sie ist gleichzeitig ein mögliches Differenzierungsinstrumentarium des Lehrwerks).
5. Informationen, die mit einer unnatürlich deutlichen Lautung unser Ohr erreichen, können leichter gespeichert werden als diejenigen mit Verschleifungen oder ähnlichen Reduktionsformen. Diese Erkenntnis gibt wiederum wichtige Hinweise für die Steigerung des Anspruchsniveaus: stark didaktisierte Hörtexte → weniger stark didaktisierte Hörtexte → undidaktisierte Hörtexte.
6. Der erfolgreiche Abruf von bereits Gelerntem ist von der Qualität der Speicherungsprozesse und Suchmechanismen abhängig. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, auch im Hörverstehensbereich die Lernprozesse nach bestimmten Ordnungsschemata zu organisieren (vgl.

BOUSEFIELD 1953:229-240).

7. Es gibt verschiedene Anspruchsniveaus beim Hörverstehen: wörtliches Verstehen → folgerndes Verstehen → kritisches Verstehen. Diese Abfolge muß ebenfalls bei den hörverstehensüberprüfenden Maßnahmen berücksichtigt werden.

8. Unserem Gedächtnis sind eindeutige Speicherungsgrenzen gesetzt (vgl. MILLER 1956:81-97; BROADBENT 1958; BOEKAERTS 1976:421-440). Für die Unterrichtspraxis bedeutet dies, daß die Anzahl der Verständniskontrollfragen in einer sinnvollen Relation zum Schwierigkeitsgrad der Hörtexte stehen muß.

9. Empirische Versuche haben ferner ergeben, daß aktive Sprechübungen am Anfang des Fremdsprachenunterrichts zugunsten von Hörverstehensübungen zurückgestellt werden sollten (vgl. GARY/GARY 1981:1-14). Nach Ablauf der einschlägigen Versuche waren nämlich die Lernerfolge derjenigen Gruppen größer, die mit einem 'delay in oral practice' unterrichtet wurden. Dieser Leistungsvorsprung konnte sogar bei den sprachproduktiven Fertigkeiten nachgewiesen werden (positiver Transfer des Hörverstehens auf andere Sprachfertigkeiten).

POSTOVSKYs Versuche (1974:229-239 und 1975:18-21) untermauern ebenfalls die Tatsache, daß die Lernenden das System der Fremdsprache besser internalisieren, wenn im Anfangsunterricht die Sprachproduktion zugunsten des Hörens reduziert wird. Der kognitive Zuwachs ist dann wesentlich größer.

Die heutige Fachdidaktik sieht das Hörverstehen differenzierter als dies z.B. in den 60er Jahren der Fall war, als man noch schlicht von den 'four basic skills' sprach (vgl. BROOKS 1964²). Dafür können noch weitere Begründungen angeführt werden, weshalb 'listening comprehension' im Unterricht stärker berücksichtigt werden sollte.

So werden Hörtexte von den Lernenden viel eher als die meist stark manipulierten Sprachproduktionsübungen als echte Kommunikation empfunden, da durch sie viel interessanter gestaltetes Sprachmaterial eingebracht werden kann. Auch die Erkenntnisse aus der Kommunikationswissenschaft sprechen für eine stärkere Betonung des Hörverstehens. Wie eine Untersuchung ergab, gebrauchen wir auch in der Muttersprache die rezeptiven Fähigkeiten viel häufiger als die reproduktiven. Das Verhältnis Hören:Lesen:Sprechen: Schreiben ist wie 8:7:4:2 (vgl. Hess. Institut für Lehrerfortbildung, Protokolle der Lehrgänge K 465, 2336, 1975:18). Dies erfordert entsprechend umfangreiches Hörverstehensmaterial im Lehrwerk. RANKIN (1926) und BIRD (1953) errechneten jeweils 42 Prozentanteile des Hörverstehens von allen sprachlichen Fertigkeiten im Fremdsprachenunterricht. Zum Abschluß der theoretischen Überlegungen zum Hörverstehen soll noch auf die Verstehensproblematik hingewiesen werden, wie sie BOEKAERTS in HEID (1981:32) beschreibt:

"For a long time linguists and psychologists (e.g. Chomsky, 1965, Fodor et al. 1975; Miller, 1956 and Miller and Chomsky, 1963) viewed the comprehension process as the computation of the literal meaning of a message i.e. as a series of processing stages which started with the perceptual analysis of strings of speech sounds/strings of letters and proceeded with lexical analysis so as to arrive finally at the underlying meaning of the sentence. This view can no longer be adhered to. Psycholinguistic research (cf. Clark and Haviland, 1977; Marslen-Wilson, 1975, 1976; Levelt, 1978; Rumelhart 1977; Tanenhaus, 1978) strongly suggests that language comprehension is a multi-level processing task which entails a number of simultaneous processing activities. Three types of understanding can be distinguished viz. (1) input-based understanding (2) schema-based understanding and (3) contextual understanding."

Das 'input-based understanding' ist ein Prozeß, der von unten nach oben verläuft (bottom-up processing), wobei der Hörende die sprachlichen

Informationen des 'input' in Beziehung zu seinen sprachlichen Mustern stellt, die er im Langzeitgedächtnis bereits gespeichert hat. Er versucht also, die der Äußerung zugrundeliegende Bedeutung zu erfassen, indem er die aufgenommenen Signale in vertraute Einheiten segmentiert (z.B. 'strings of words and clauses'). Dieser Segmentierungsprozeß verläuft vielschichtig: word level → clause level → sentence level → text level. Das 'schema-based understanding' hingegen ist ein Prozeß, der von oben nach unten verläuft (top-down processing) und ausschließlich von den im Langzeitgedächtnis gespeicherten Schemata gesteuert wird.

"Schemata also called scripts, frames or memory domains...are data structures in which abstract, generic knowledge about a specific aspect of reality is stored (e.g. the animal schema, the geometrical figures schema, the restaurant schema etc.)."
(BOEKAERTS 1981:33; vgl. auch BEAUGRANDE 1980: 163-194).

Dieses 'Wissen über die Welt' (knowledge about the world) spielt folglich beim Hörverstehensprozeß eine entscheidende Rolle, was besonders bei der Auswahl authentischer Texte beachtet werden muß.

Das 'contextual understanding' wird von BOEKAERTS (1981:35f) wie folgt beschrieben:

"...contextual information affects sentence comprehension in two major ways: First, it provides the decoder with additional input; thus facilitating (a) the various linguistic analyses and (b) the clocation or relevant memory schemata (cf. bottom-up processing). Secondly, contextual information retrieved from long-term memory helps the decoder to resolve ambiguities and uncertainties, to form hypotheses and to draw inferences (cf. top-down processing)."

Ohne 'contextual understanding' würde dem Hörer die Unterscheidung zwischen wörtlicher und tatsächlicher Bedeutung nicht gelingen. Die Bedeutungserschließung ist oftmals nur jenseits der Satzgrenze möglich, z.B. im folgenden Satz:

Oh, it's stuffy in here, isn't it?

(tatsächliche Bedeutung: Somebody should open the window).

CLARK/LUCY (1975) konnten nachweisen, daß die Reaktionszeit auf indirekte Aufträge länger ist als auf direkte. Folglich verarbeitet der Hörer die wörtliche Bedeutung vor der tatsächlichen. Für die Lehrwerkevaluierung ergibt sich aus diesen Erkenntnissen ein wesentliches Kriterium, das das Angebot entsprechender Übungen und deren Qualität überprüfen soll.

3.1.3. Die schwierigkeitsbestimmenden Faktoren des Hörverstehens

Aufgrund der psycholinguistischen Erkenntnisse über die mentalen Vorgänge beim Hörverstehen sollen im folgenden die schwierigkeitsbestimmenden Faktoren für diesen Lernbereich untersucht und die entsprechenden Evaluierungskriterien für ein Lehrwerk festgeschrieben werden. Dabei sind die Bereiche zu berücksichtigen, in denen es zu erheblichen Lernschwierigkeiten kommen kann: sprachliche, thematisch-sachliche, sprecher- und aufnahmebedingte und schülerbedingte Probleme.

3.1.3.1. Die sprachlichen Schwierigkeiten beim Hörverstehen

Sie umfassen die oftmals beklagten Diskrepanzen zwi-

schen dem sog. Schulenglisch und dem tatsächlich gesprochenem Englisch (vgl. COOK 1979:163-168), die sich in der falschen Sprechgeschwindigkeit (vgl. CURFS 1982:11-14) und in der Mißachtung der Merkmale der Vereinfachung in der gesprochenen Sprache zeigen (vgl. BROWN 1977:passim).

Deswegen, und dies fordert der Lehrplan bereits für die 6. Jahrgangsstufe (vgl. KMB1 I So.-Nr.15/1979:467), müssen solche Hörverstehensmaterialien angeboten werden, die die Lernenden in einer geeigneteren Weise auf den sprachlichen 'Ernstfall' vorbereiten. Dies ist durch weniger stark didaktisierte Hörtexte zu erreichen, die eine notwendige Zwischenstufe für authentisches Material darstellen (vgl. Definition von Authentizität auf S.). Die Merkmale der Vereinfachung der gesprochenen Sprache stellen eine nicht zu unterschätzende Verstehensbarriere dar (patterns of simplification in informal speech), die bei einer systematisch angelegten Hörverstehensarbeit explizit zum Lerngegenstand gemacht werden muß. Mit Hilfe der phonetischen Umschreibung muß ein Lehrwerk auf diese Schwierigkeiten aufmerksam machen, z.B.

- Assimilation (Angleichung von Lauten), z.B.

banned for life: 'bændfə'laɪf → 'bæmbfə'laɪf

- Elision (Auslassung eines Konsonanten oder Vokals), z.B.

last year: 'lɑst jɪə → 'lɑs jɪə

- fehlende Wortgrenzenmarkierungen, z.B.

talked to: 'tɔkttu → tɔktu

- Ellipse (Kürzung, Auslassung von Satzgliedern), z.B.

I've never heard about it: Never heard about it.

- 'verbal fillers' (well, hm, erm)

- 'rejoinders': Verwendung zur Aufrechterhaltung einer Konversation, ohne viel zu sagen; 'phatic communion', wie z.B. 'Do you?', 'Did you?', 'Really?'.

Um das im Lehrplan genannte Lernziel erreichen zu können, auch das Englisch eines 'Nicht-native speaker' zu verstehen, müssen die Hörverstehensmaterialien bereits für die 7.Jahrgangsstufe entsprechende Varianten bereitstellen. Diese sind ausschließlich für den Hörverstehensbereich gedacht und schließen jegliche Imitationsaufgaben aus. Für die gesprochene Sprache ist eine hohe Kovarianz zwischen den Registern und den außersprachlichen Bedingungen charakteristisch (awareness of stylistic devices). Sicherlich ist es eine anspruchsvolle Aufgabe, Redekonstellationen über das Hörverstehen zu erkennen. Die oftmals aufgeworfene Frage, ob die gesprochene Sprache im Unterricht überhaupt erlernt werden kann, ist allerdings aufgrund der curricularen Vorgaben nicht relevant, da hier nur das Verstehen gefordert wird und nicht die Sprachproduktion.

3.1.3.2. Die thematisch-sachlichen Schwierigkeiten beim Hörverstehen

Der Grad der Vertrautheit mit den nicht-sprachlichen Sachverhalten stellt einen weiteren schwierigkeitsbestimmenden Faktor dar. Der Lehrplan fordert zwar, daß nur solche Hörtexte im Unterricht verwendet werden dürfen, die sich auf Sachverhalte und Begebenheiten aus dem Interessen- und Erfahrungsbereich der Schüler beziehen, aber dennoch ist meist ein gewisses Maß an Vorinformationen für den Hörverstehensvorgang notwendig. Diese Vorinformation oder die Reaktivierung des thematisch latent vorhandenen Wissens der Schüler müssen besonders bei anspruchsvolleren Themen dem Hörtext vorangestellt werden. Sie kann sich sowohl auf den thematischen Kern als auch auf das Fachvokabular beziehen. Außerdem darf nicht übersehen werden, daß in der Regel ein thematisch anspruchsvollerer Text durch seinen verringerten informationstheoretischen Re-

dundanzgehalt noch schwieriger ist. Hörtexte, die zu informationsdicht geschrieben sind, führen zu einer hoffnungslosen Überfrachtung des Gedächtnisses und wirken demotivierend.

3.1.3.3. Die sprecher- und aufnahmebedingten Schwierigkeiten beim Hörverstehen

Sie umfassen die Problematik der Stimmlagen der verschiedenen Sprecher, deren undeutliche Aussprache, der sich überlappenden Äußerungssequenzen, der verschleierte Intentionalität (z.B. Ironie und Sarkasmus) und des 'white noise' (=hörverstehenserschwerende Umweltgeräusche auf der Tonkassette).

Selbst auf neueren Tonkassetten sind die einzelnen Sprecher oft nur schwer zu unterscheiden, was die Auswertbarkeit (exploitability) der Hörverstehentexte erheblich einschränkt.

Um den Grad der Authentizität zu erhöhen, kommen auf manchen Tonkassetten auch Sprecher mit einer mehr oder weniger undeutlichen Aussprache zu Wort. Dies kann zwar für fortgeschrittene Hörverstehensaufgaben durchaus sinnvoll sein, weil es erhöhte Dekodierungsaufgaben erfordert, für die ersten beiden Lernjahre ist es allerdings abzulehnen. Gleiches gilt für die sich überlappenden Äußerungssequenzen und die hörverstehenserschwerenden Umweltgeräusche.

3.1.3.4. Die schülerbedingten Schwierigkeiten beim Hörverstehen

Sie sind dem schulischen Zugriff weitgehend entzogen, da sie vom allgemeinen Bildungsgrad, von der verbalen Intelligenz, Sprachlernneigung, Diskriminierungsfähig-

keit, Konzentrationsleistung, Lernmotivation und von der Aufmerksamkeitsspanne abhängig sind. Sie können als Summe der bisherigen schulischen und außerschulischen Lernerfolgserlebnisse nicht einfach manipuliert werden und stellen somit ein Bündel unveränderlicher Bedingungsfaktoren für den Unterricht dar, die als mehr oder minder feste Größen den Unterrichtserfolg bestimmen. Dennoch gibt es eine Fülle von 'Sensibilisierungsmaßnahmen', bei denen das 'Zuhören' zunächst geübt werden kann. Erst wenn die Lernenden diese Fähigkeit erreicht haben, sind Hörverstehensaufgaben sinnvoll. Diese heute oftmals zu gering eingeschätzte Fähigkeit zum Zuhören muß demnach gezielt aufgebaut werden. Dies ist, zumindest teilweise, auch durch das Lehrwerk möglich, z.B.

- durch Übungen zur Identifizierung von Geräuschen,
- durch akustische 'odd-man-out-Übungen' (Diskriminierungsübungen),
- Übungen zum selektiven Hörverstehen,
- Assoziationsaufgaben oder
- Übungen zum Erschließen unbekannter Wörter.

Das bislang Gesagte bezieht sich auf die Schwierigkeitsfaktoren beim Hörverstehen und muß auf der Sekundarstufe I in eine sinnvolle Progression gebracht werden, z.B.

1. allmähliche Steigerung der Länge der Hörtexte und deren sprachliche Komplexität (z.B. Nebensätze, verschleierte Intentionalität, Verringerung der sprachlichen Redundanz),
2. Erhöhung der Anzahl der Sprecher,
3. Steigerung der Informationsdichte,
4. Erhöhung der Sprechgeschwindigkeit und der Merkmale der gesprochenen Sprache,
5. Erhöhung der thematischen Ansprüche,
6. Zunahme der hörverstehenserschwerenden Umweltgeräusche,

7. gesteigerte Anforderungen an das allgemeine und an das sozio-kulturelle Vorwissen der Schüler,
8. von 'scripted' zu 'unscripted dialogues': stark didaktisierte Hörtexte für das erste und zweite Lernjahr, semi-authentische Texte für das dritte und vierte Lernjahr, mehr oder minder authentische Texte für das fünfte und sechste Lernjahr,
9. Erhöhung der dialektalen Varianten,
10. allmähliches Zurücknehmen des 'transactional dialogue' (einfaches Interaktionsschema) zugunsten von 'interactional dialogues' und 'Aushandlungen',
11. allmähliche Abnahme der hörverstehensvorbereitenden Maßnahmen,
12. behutsame Steigerung in der Textsortenvielfalt und
13. zunehmende Vermittlung der 'integrated skills', wobei das Hörverstehen in Verbindung mit anderen 'skills' geübt wird (z.B. note-taking, summary writing, oral summary).

Im Bereich der notwendigen Progressionsstränge muß allerdings auch auf die Tatsache hingewiesen werden, daß der Hörverstehensanteil des gesamten Fremdsprachenunterrichts zugunsten von sinnvollen Schreibaufgaben allmählich abnehmen muß, was dadurch begründet werden kann, daß für die Mehrzahl der Schulabgänger die Fähigkeit zur Informationsentnahme aus geschriebenen Texten in der Zukunft von größerer Bedeutung sein wird als das Hörverstehen, z.B.

Klassen	5	6	7	8	9	10
%						
100	Schr.10					
90		15	20	25	25	30
80	Spr.30					
70		25	20	20	20	
60						20
50	LV 20	25	30	30		
40						
30	HV 40				35	35
20		35	30	25	20	
10						15
0						

Schr.=Schreiben

Spr. =Sprechen

LV =Leseverstehen

HV =Hörverstehen

 =integrated skills

(Die Prozentangaben für Hören,Sprechen,Lesen und Schreiben geben jeweils den zeitlichen Anteil am gesamten Fremdsprachenunterricht wieder,nicht den Umfang an entsprechenden Materialien im Lehrwerk)
Aus den bisherigen Überlegungen zum Hörverstehen lassen sich die folgenden Evaluierungskriterien ableiten.

1.Evaluierungskriterium zur Progression des Didaktisierungsgrades:

Ist im Lehrwerk eine deutliche Progression von stark didaktisierten Hörtexten über weniger stark didaktisierte zu mehr oder minder authentischen Hörtexten zu erkennen?

2. Evaluierungskriterium für die Berücksichtigung der gesprochenen Sprache:

Sind die Merkmale der Vereinfachung der gesprochenen Sprache im Lehrwerk bewußt gemacht und in den Hörtexten ausreichend berücksichtigt? Sind auf der Tonkassette auch Personen zu hören, deren Muttersprache nicht Englisch ist?

3. Evaluierungskriterium zur Altersstufengemäßheit der Hörtexte:

Entsprechen die Hörtexte den Interessen- und Erfahrungsbereichen der jeweiligen Jahrgangsstufe?

4. Evaluierungskriterium zum Ausmaß der Vorentlastung von Hörtexten:

Werden bei anspruchsvolleren Hörtexten genügend Vorinformationen gegeben (z.B. zum thematischen Kern oder Fachvokabular)?

5. Evaluierungskriterium zum informationstheoretischen Redundanzgehalt der Hörtexte:

Ist die Informationsdichte der Hörtexte für entsprechende Verstehensaufgaben geeignet?

6. Evaluierungskriterium zur Aufnahmequalität von Hörtexten:

Sind die Sprecher durch ihre unterschiedlichen Stimmlagen deutlich zu unterscheiden? Sprechen die 'native speakers' ausreichend deutlich und werden anfangs sich überlappende Äußerungssequenzen und zu starke Umweltgeräusche vermieden?

7. Evaluierungskriterium für Sensibilisierungsmaßnahmen für das Hörverstehen:

Bietet das Lehrwerk zu Beginn der systematischen Entwicklung des Hörverstehens vorbereitende Hörübungen an?

8. Evaluierungskriterium zur Progression der Schwierigkeitsfaktoren:

Werden die einzelnen Schwierigkeitsfaktoren beim Hörverstehen innerhalb der Sekundarstufe I sinnvoll gesteigert?

9. Evaluierungskriterium zur negativen Progression der Hörverstehensarbeit:

Nimmt der Hörverstehensanteil innerhalb der Sekundarstufe I zugunsten der schriftlichen Arbeiten allmählich ab und wird das Hörverstehen stärker als integrative Fähigkeit gesehen?

3.1.4. Zur Evaluierung der hörverstehenserleichternden Maßnahmen durch das Lehrwerk

Die meisten Lehrwerke begnügen sich mit der Überprüfung der Hörverstehensfähigkeit und vernachlässigen sowohl den Übungsaspekt als auch die systematischen Hinweise auf den richtigen Umgang mit Hörtexten. Im folgenden sollen mögliche hörverstehensvorbereitende, -begleitende und -überprüfende Maßnahmen beschrieben werden, durch die ein modernes Lehrwerk den Informationsentnahmeprozess erleichtern kann.

3.1.4.1. Zur Evaluierung der hörverstehensvorbereitenden Maßnahmen im Lehrwerk

Aus der Gedächtnisforschung wissen wir, daß wir nur solche Informationen aufnehmen, die momentan oder zukünftig für uns von Bedeutung sind. Im Bereich der Hörverstehensschulung sollten deshalb die den Lernenden angebotenen Hörtexte ein sich lohnendes Hörerlebnis darstellen, das mit echten Höraufgaben verbunden ist (z.B. wenn Schüler aufgrund von Aussagen eines Verbrechers dessen Alibi überprüfen müssen). Die für das Verstehen notwendige

Erwartungshaltung des Schülers kann durch recht unterschiedliche motivationssteigernde Verfahren erreicht werden, die im Lehrwerk den Hörtexten vorausgehen, z.B.

1. Anknüpfen an bereits Bekanntes oder Erlebtes (awareness phase),
2. Vermutungen über die Thematik anhand des Titelbildes (thematischer Erwartungsrahmen),
3. visuelle Impulse durch hörtextbegleitendes Bildmaterial (vgl. MAAS 1981:238-247).

Neben dem gezielten Motivationsaufbau sind vom Lehrwerk auch entsprechende Vorentlastungsmaßnahmen zu verwirklichen, z.B.

1. Einführung in den 'context of situation' (Ort, Zeit, Personen, Rollen, etc.),
2. Klärung der 'keywords', die für das Verstehen unabdingbar notwendig sind,
3. Begrenzung des Wahrnehmungsfeldes durch 'pre-questions', die die Aufmerksamkeit der Zuhörer fokussieren.

3.1.4.2. Zur Evaluierung der hörverstehensbegleitenden Maßnahmen im Lehrwerk

Die Informationsentnahme aus Hörtexten kann durch verschiedene Entlastungsverfahren erleichtert werden, die ebenfalls das Lehrwerk bereitstellen muß, z.B.

1. 'thinking ahead': Im Schülerbuch wird der Lernende aufgefordert, nach den einzelnen Abschnitten des Hörtextes Überlegungen anzustellen, wie die 'story' weitergehen könnte (gleichzeitig erneuter Motivationsaufbau),
2. 'summaries', die der Schüler nach den einzelnen Abschnitten des Hörtextes anzufertigen hat,
3. 'note taking', das während des Zuhörens durchgeführt wird, aber keinesfalls zu umfangreich sein darf.

Eine fortlaufende bildgesteuerte Unterstützung des Hörverstehensprozesses (vgl. das Lehrwerk "How do you do", S 2, 1975) wird heute allerdings nicht mehr als Lernhilfe angesehen, da sie das echte Hörverstehen geradezu verhindert, wie es auch FULLERTON (in HEIN 1981:112) beschreibt:

"In general, visual aids, including the blackboard, are to be avoided unless serving only to orient learners to the spoken text to come. As Boekaerts points out, visual aids short-circuit natural language comprehension and -- just as when watching a foreign film--learners begin to rely on the pictures and tune out the words."

3.1.4.3. Zur Evaluierung der hörverstehensüberprüfenden Maßnahmen im Lehrwerk

Die Maßnahmen, die das Hörverstehen überprüfen, können vor allem danach beurteilt werden, ob und in welcher Progression sie im Lehrwerk angeboten werden. Von wirksamen Verständniskontrollen ist nur dann zu sprechen, wenn sie zunächst das Global-, anschließend das Grob- und schließlich das Detailverständnis überprüfen. Eine weitere Progression im Anspruchsniveau der Verständniskontrollen ist dann erreicht, wenn die Fragen zum referentiellen Gehalt eines Hörtextes allmählich durch solche Fragen abgelöst werden, die die expressive und appellative Kommunikationsfunktion der Sprecher erfassen, z.B. Kommunikationsintentionen erkennen (Zustimmung, Ablehnung, Zweifel oder subjektive Eindrücke, Meinungen und Urteile der Sprecher erfassen).

Auf einer fortgeschrittenen Lernstufe (ab dem 5.Lernjahr) müssen anspruchsvollere Höraufgaben gestellt werden, wobei der Hörer die Abhängigkeit des Sprachstils von sozialen und situativen Faktoren erkennen muß (re-

gisters: intimate → casual → neutral → official → formal) oder Rückschlüsse auf Sprechanlässe oder Redeabsichten zu ziehen hat (vgl. MORTIMER 1980:passim). Neben diesen Registerübungen oder 'style exercises' (register und style werden hier synonym verwendet, vgl. LIPKA 1980:294) und Übungen zur Eruierung von Sprechanlässen und Redeabsichten stellen die Übungen zur Unterscheidung von wörtlicher und tatsächlicher Bedeutung weitere anspruchsvollere Höraufgaben dar. Während der Lernende die wörtliche Bedeutung einer Äußerung versteht, wenn er deren Oberflächenstruktur (surface structure) in die tiefenstrukturellen Propositionen überführt hat (underlying representations or propositions), muß er, um die tatsächliche Bedeutung zu verstehen, über die Satzgrenze hinausgehen und extralinguistische Informationen heranziehen. Dazu sind Inferenzprozesse notwendig, die beim Lernenden zwar in der Muttersprache routiniert ablaufen, aber für den Fremdsprachenbereich jeweils erneut bewußt gemacht werden müssen.

Das Lehrwerk muß ferner die Progression bei den Hörverstehensüberprüfenden Maßnahmen in dem Sinne beachten, daß am Anfang des Hörverstehenstrainings mehr die rein mentalen Überprüfungstechniken angewendet werden, die allmählich von sprachreproduktiven und sprachproduktiven Formen abgelöst werden. Diese rein mentalen Verfahren verlangen vom Hörer keine Sprachproduktion, überprüfen das Hörverstehen aber dennoch sehr valide, z.B.

- multiple choice-Aufgaben,
- right/wrong/not in the text-Aufgaben,
- get organized,
- put the sentences in the correct order.

Für die Hörverstehens erleichternden Maßnahmen können die folgenden Evaluierungskriterien verwendet werden.

1. Evaluierungskriterium zum Motivationsaufbau vor Hörverstehenstexten:
Ist den Hörtexten im Lehrwerk eine Motivationsaufbauphase vorgeschaltet?
2. Evaluierungskriterium zum Ausmaß der Vorentlastungsmaßnahmen von Hörtexten:
Wie und im welchen Umfang werden die Hörtexte im Lehrwerk vorentlastet?
3. Evaluierungskriterium für echte Höraufträge:
Werden im Lehrwerk auch solche Hörtexte angeboten, die echte Höraufträge ermöglichen?
4. Evaluierungskriterium für hörverstehensbegleitende Maßnahmen:
Welche hörverstehensbegleitende Maßnahmen werden im Schülerbuch angeboten?
5. Evaluierungskriterium für hörtextbegleitendes Bildmaterial:
Inwieweit wird der Hörverstehensprozeß durch begleitendes Bildmaterial im Schülerbuch gefördert oder gestört?
6. Evaluierungskriterium zur Progression der Verstehensleistung:
Sind die Hörverstehenskontrollaufgaben so angelegt, daß sie zunächst das Global- und Grobverstehen überprüfen und anschließend zum Detailverstehen voranschreiten?
7. Evaluierungskriterium zur Progression der hörverstehensüberprüfenden Maßnahmen:
Ist im Lehrwerk eine Progression der hörverstehensüberprüfenden Maßnahmen in dem Sinne verwirklicht, daß zunächst die rein mentalen Überprüfungstechniken stärker berücksichtigt werden und anschließend anspruchsvollere Verfahren zum Einsatz kommen? Werden neben Fragen zum referentiellen Gehalt auch Kommuni-

kationsintentionen und sprachliche Register überprüft?

3.1.5. Zur Evaluierung des eigentlichen 'skill training' durch das Lehrwerk

Das Lehrwerk hat ferner die Aufgabe, spezielle Übungen zum Hörverstehensprozeß anzubieten, mit deren Hilfe die Lernenden zu möglichst kompetenten Hörern werden. Gegen den Hintergrund der genannten psycholinguistischen Erkenntnisse bieten sich die folgenden Übungen an:

1. 'running memory': Bei dieser Übung wird das Kurzzeitgedächtnis trainiert. Dabei wird die Tonkassette an einer bestimmten Stelle angehalten und der Hörer muß die zuletzt gehörte Textstelle ab einem bestimmten Wort, das ihm vorgegeben wird, wiederholen.
2. 'listening ahead': Hierbei geht es darum, antizipiertes Sprachverhalten für die Fremdsprache einzuüben. Der Hörer entwickelt aufgrund von lexikalischen, syntaktischen und kontextuellen Spuren bestimmte Erwartungsstrategien. Es kann somit antizipieren, was der Sprecher als nächstes sagen wird. Das Tonband wird an einer geeigneten Stelle angehalten und der Hörer beauftragt, von sich aus mehrere Lösungsvorschläge zu machen, wie der Satz vollendet werden könnte (vgl. MARSLER-WILSON/TYLER 1980:1-71).
3. 'expanding the chunks': In der Psycholinguistik wird eine Informationseinheit als 'chunk' bezeichnet, wenn sie sich gemäß eines früher erlernten Strukturmusters anordnet. Je mehr Detailinformationen ein Lernender in einem 'chunk' unterbringen kann, desto besser ist seine sprachliche Kompetenz einzuschätzen. Dieser

Übungstypus gibt zunächst einen Satz mit kurzen 'chunks' vor, die anschließend erweitert werden. Der Lernende muß diese zusätzlichen Informationen speichern und anschließend wiedergeben, wozu er durch entsprechende Aufgaben angeregt wird (vgl. das Übungspaket zum Hörverstehen 'Listen', Stage II, 1982).

4. 'understanding spoken forms': Die Annahme, daß unser Gedächtnis zunächst nur die vollen Formen speichert, ist von der Fremdsprachenlernpsychologie bestätigt worden (vgl. ROHRER 1978:25). Es danach kann erwartet werden, daß der Hörer diejenigen Merkmale ergänzen kann (interpolieren), die bei den Kurzformen fehlen. So ist es durchaus berechtigt, den Schülern über Tonkassette solche Äußerungen anzubieten, die die Merkmale der Vereinfachung der gesprochenen Sprache aufweisen und von den Lernenden auf ihre vollständigen Formen zurückgeführt werden müssen.
5. 'looking closer at sentence structure': CALL (1980) konnte nachweisen, daß ein gutes syntaktisches Gedächtnis am allermeisten zu der allgemeinen Hörverstehenskompetenz beiträgt. Deswegen sind Übungen sinnvoll, bei denen die Lernenden aus einem Angebot von Sätzen denjenigen herausuchen sollen, der sich von einem vorgegebenen Stammsatz in der grammatischen Struktur unterscheidet.
6. 'some words have been changed': Die Lernenden hören zwei kurze Geschichten, die sich z.B. nur durch fünf verwendete Adjektive unterscheiden (antonyme Form). Diese muß der Hörer sich notieren (Veränderung der Satzbedeutung!).
7. 'cloze procedure': Diese aus dem Bereich 'reading comprehension' bekannte Technik ist auch für den Hörverstehensbereich geeignet. Sie entspricht weitgehend den psycholinguistischen Erkenntnissen der

'expectancy grammar' und stellt zur Überprüfung der gesprochenen Sprache ein anspruchsvolles Verfahren dar. Um die Lernenden nicht zu überfordern, sollte allerdings höchstens jede 8. oder 9. Wort ausgelassen werden. An der entsprechenden Stelle ertönt auf der Kassette ein Signal.

Abschließend soll noch auf eine weitverbreitete Fehlkonzeption in den Lehrwerken hingewiesen werden, die eine systematisch angelegte Hörverstehensschulung stark beeinträchtigt. Es handelt sich hierbei um die irrige Meinung, daß alle Hörtexte im Schülerbuch abgedruckt sein müssen. Dies verführt die Lernenden zur häuslichen Vorarbeit, die in diesem Falle keineswegs erwünscht ist. Um 'echte' Höraufgaben stellen zu können, dürfen bestimmte Hörtexte dem Schüler nur über die Tonkassette zugänglich sein. Die Transkriptionen werden dem Lehrer in den Handreichungen angeboten. Dies gilt selbstverständlich auch für diejenigen Hörtexte, die zu Leistungskontrollzwecken verwendet werden.

Somit läßt sich für die Beurteilung der Entwicklung des Hörverstehens durch das Lehrwerk noch ein weiteres Evaluierungskriterium aufstellen.

Evaluierungskriterium für das eigentliche Hörverstehens-training:

Werden im Lehrwerk auch solche Übungstypen angeboten, mit deren Hilfe der eigentliche Hörverstehensprozeß fertigkeitenorientiert geschult werden kann?

Bietet das Lehrwerk Hörverstehenstexte an, die nur in den Handreichungen abgedruckt sind und auch für Leistungskontrollaufgaben verwendet werden können?

3.2. Zur Evaluierung der Entwicklung des Leseverstehens durch das Lehrwerk

Die bisherige Kritik an den Texten fremdsprachlicher Lehrwerke richtete sich fast ausschließlich auf deren inhaltliche Struktur. So wurde häufig die Unangemessenheit der Textinhalte für die jeweilige Altersstufe der Lernenden, der Widerspruch zu deren Interessenlage und die unklare Wiedergabe der kulturspezifischen Merkmale des Ziellandes bemängelt (vgl. ACHTENHAGEN/WIENOLD et al. 1975; HEUER/MÜLLER 1973 und PIEPHO 1976). Es wurden allerdings bis heute nur wenige Versuche unternommen, Evaluierungskriterien für Schulbuchtexte zu erstellen, die außerhalb der inhaltlichen Struktur anzusiedeln sind (vgl. WOLFF 1984:4-11). Ferner liegen uns keine Beurteilungshinweise vor, mit deren Hilfe wir das prozessuale Geschehen in der Entwicklung des Leseverstehens unter schulbuchspezifischen Gesichtspunkten erfassen können. Zunächst stellt sich also die Aufgabe, die entsprechenden Beurteilungsfelder abzustecken, innerhalb derer nach beurteilungsrelevanten Fakten zu suchen ist. Dazu gibt uns der Lehrplan erste wichtige Hinweise.

3.2.1. Die curricularen Vorgaben zum Leseverstehen und die daraus resultierenden Beurteilungsfelder

Für das Richtziel 1.3. 'Lesen und Leseverstehen' fordert der Lehrplan (hier: Einschränkung auf Leseverstehen)

- für die 5. und 6. Jahrgangsstufe (KMB1 I So.-Nr.15/1979:472f) die Fähigkeit, dem Lernniveau angepaßte Texte, die neben bekannten auch nicht bekannte, aus dem Kontext gut erschließbare sprachliche Mittel

enthalten, sinnentnehmend (still) zu lesen und die Bereitschaft, einfache (unterhaltende bzw. informative) Texte von maßvollem Umfang selbständig zu lesen (z.B. simplified readers).

- für die 7. und 8. Jahrgangsstufe (KMB1 I So.-Nr.11 1980:277ff):
 - . Erweiterung der Lesefähigkeit; neben die Beschäftigung mit dem Inhalt (z.B. Handlungsstrang) tritt im zunehmenden Maße die Beschäftigung mit weiteren Aspekten des Textes, z.B. Aufbau, Gliederung, Intentionen,
 - . das cursorische Lesen längerer Texte,
 - . die grundlegenden Arbeitstechniken der Texterschließung (z.B. Lesen unter bestimmten Gesichtspunkten, Markieren und Exzerpieren),
 - . die Fähigkeit, die Texte so zu verstehen, daß sie für mündliche und schriftliche Anschlußaufgaben verwendet werden können.
- für die 9. und 10. Jahrgangsstufe (KMB1 I So.-Nr.2/ 1982:59ff)
 - . die Fähigkeit zur sinngemäßen mündlichen und schriftlichen Wiedergabe der Informationen aus Texten in der Muttersprache,
 - . die Fähigkeit auch auffallende Stilmittel zu erfassen (z.B. in Kurzgeschichten oder kürzeren Romanen).

Unter dem Richtziel 2.2. 'Textbetrachtung' fordern die Lehrpläne für

- die 7. und 8. Jahrgangsstufe (KMB1 I So.-Nr.11/1980: 296) die Fähigkeit, die Merkmale nicht-fiktionaler Texte (z.B. persönlicher Brief) und fiktionaler Texte (z.B. Erzählungen, Lieder, songs, Gedichte, wie limericks, comics, cartoons, etc.) zu erfassen;
- für die 9. und 10. Jahrgangsstufe (KMB1 I So.-Nr.2/ 1982:65f) Einblicke in Funktionen und Merkmale nicht fiktionaler Texte (typische Merkmale deskriptiver,

argumentativer und appellativer Texte, z.B. Nachrichten, Kommentar, Interviews, Werbetexte) und fiktionaler Texte, z.B. Gedichte, Lieder, Kurzgeschichten, Fabeln, Einakter.

Die schulischen Bemühungen sind demnach auf drei Bereiche zu verteilen: Fähigkeit, den thematischen Inhalt eines Textes zu verstehen, die Schreibabsicht des Autors zu eruieren und die Merkmale der verwendeten Sprache zu analysieren.

"So verstanden, ist Lesen niemals nur eine Fertigkeit, ein Skill, sondern ein Bündel aus kognitiven, affektiven, motorischen Aktivitäten ausgeübt an einem Text, das abhängig von dem Leser, seiner Lebenserfahrung, seiner Ausbildung, seinem Interesse und der Funktionen, die der Lese-prozeß erfüllen soll, unterschiedliche Ergebnisse zeigt." (SCHWERDTFEGGER in FABER/HEID 1981:262f)

Für die Lehrwerkevaluierung ergeben sich die folgenden Beurteilungsfelder:

1. Allgemeine Beurteilung fiktionaler und nicht fiktionaler Texte nach ihrer unterrichtlichen Verwendbarkeit,
2. Qualitätsbestimmung der Textauswertungsverfahren und der entsprechenden Anschlußaufgaben,
3. Wertung der textsortenspezifischen Merkmalsdarstellung und
4. Beurteilung der Textsortenvariabilität und der damit verbundenen Lese-strategien.

Bevor die entsprechenden Evaluierungskriterien gewonnen werden können, sollen zunächst auch hier die uns vorliegenden Erkenntnisse aus der Psycholinguistik auf ihre unterrichtliche Relevanz hin untersucht werden. Dazu sind wiederum nur diejenigen von Bedeutung, die durch die Lehrwerkskonzeption berücksichtigt werden können.

3.2.2. Der Leseprozeß im Lichte der Psycholinguistik und die daraus resultierenden Erkenntnisse für die Lehrwerksevaluierung

Im Rahmen dieser Arbeit ist natürlich keine umfangreiche Beschreibung und Interpretation der recht unterschiedlichen Forschungsansätze zur Analyse der mentalen Prozesse möglich, die beim Lesen aktiviert werden. Es sollen jedoch diejenigen Ergebnisse genannt werden, die für die Lehrwerkevaluierung grundlegend sind.

Wir wissen heute, daß das Leseverstehen ein hochaktiver Prozeß ist (comprehension as construction) und nicht länger als passive Fähigkeit bezeichnet werden kann.

GOODMAN (1973:23) weist z.B. darauf hin, daß der geschickte Leser nicht wortanalytisch vorgeht, sondern:

"Rather than engaging in a word by word analysis and decoding, the efficient language user achieves comprehension by sampling from the text, predicting, testing predictions against semantic context and situational constraints, and confirming or disconfirming meaning before starting the cycle anew with a new sample."

Zu Recht bezeichnet GOODMAN den Leseprozeß als 'psycholinguistic guessing game' (1967:126), bei dem der Leser nach Hinweisen sucht, mit deren Hilfe er seine Vermutungen über den weiteren Informationsverlauf verifiziert oder falsifiziert. Der Verstehensprozeß ist demnach weniger ein 'word-by-word-left-to-right processing', sondern baut hauptsächlich auf die mitgeteilte Bedeutung auf (flow of ideas, meaning being conveyed). Diese Erkenntnisse haben unmittelbaren Einfluß auf die Inhalte der Lehrwerke. So müssen darin die entsprechenden Aufgaben gestellt sein, die das Leseverstehen in seinem prozessualen Verlauf ge-

zielt schulen, z.B. durch 'predicting exercises' oder 'braketing techniques' (=dividing the sentence into phrases). Ferner ist es sinnvoll, die sich beim Lesen beständig abwechselnden Strategien (prediction, confirmation, correction) isoliert zu üben (vgl. RIGG 1976: 203-210), z.B. durch

- 'exercises with lexical cues' (z.B. I don't like that at ...),
- 'exercises with grammatical cues' (z.B. I'm only staying there for a couple...days),
- 'exercises with semantic cues' (z.B. Well, as you know, I like beer a lot. So the first place I went to see, when I got to Munich was the...).

Wir wissen heute außerdem, daß sich beim Lesen visuelle und nicht-visuelle Informationen gegenseitig ergänzen. SCHULZ et al. (1980:19f) bezeichnen deswegen das Leseverstehen als ein Verknüpfen des Rezipierten mit eigenem Vorwissen und eigener Lebenserfahrung (vgl. dazu vor allem: MINSKY in WINSTON 1975; BEAUGRANDE 1980:163-194; BOEKAERTS in HEID 1981:26-60 und SANFORD/GARROD 1981: Chapter 2 und 3). Das Leseverstehen ist demnach sowohl von den individuellen Fremdsprachenkenntnissen des Lernenden als auch von dessen Wissen über die Welt abhängig (K_1 -knowlege, K_2 -knowledge).

SANFORD/GARROD (1981:30ff) verweisen auf weitere Möglichkeiten des Verstehens, die z.B. daraus resultieren, daß man einen bestimmten Handlungsablauf kennt bzw. einen ähnlichen erwartet und bezeichnen dies als 'action-sequence knowledge'. Auch das zielorientierte Handeln des Menschen ist uns als Erfahrungshintergrund eine wichtige Verstehenshilfe, wofür die beiden Autoren das folgende Beispiel geben (1981:57):

- "(1) Joan didn't want Freda to be so angry.
(2) they had been arguing all evening.
(3) Around midnight, Joan managed to
mollify her."

Im Satz (1) wird das Ziel angegeben, das in (3) erreicht ist. Satz (3) kann somit im Sinne von 'goal- and plan-based understanding' mühelos dekodiert werden, obwohl das Wort 'mollify' dem Leser unbekannt ist.

Diese Überlegungen tragen erneut zu der bereits erhobenen Forderung bei, den Lernenden möglichst selbständig die neuen Wörter eines Textes erschließen zu lassen.

In diesem Zusammenhang erscheint es sinnvoll, die bisherigen Verfahren und Aussagen zum lexikalischen Steilheitsgrad eines Textes neu zu überlegen. Für die Lehrwerkevaluierung sind diese Erkenntnisse nicht unbedeutend. So sollten die Lesetexte im Schülerbuch nur geringfügig vorentlastet sein. Dies kann in Form einer grundlegenden Information zum 'background' eines Textes geschehen oder durch entsprechend formulierte Vorfragen (awareness questions), die das zum Thema latent vorhandene Wissen der Schüler reaktivieren. Auch eine limitierte lexikalische und/oder strukturelle Vorentlastung ist möglich.

Wir wissen heute auch, daß der Lesende mehrere Analysen auf verschiedenen Ebenen durchführt, wobei er Buchstabenkonfigurationen (letter shapes, word shapes) erkennt, grammatische Regelhaftigkeiten wahrnimmt, Bedeutungsbeziehungen (sense relation) feststellt und pragmatische bzw. funktionale Charakteristika eines Textes (topic of discourse) eruiert. Für die systematische Schulung des Leseverstehens muß demnach der komplexe Verstehensprozeß in verschiedene einzelne Schichten aufgespalten werden (Anspruchsniveau), z.B. 'reading the lines' →

'reading between the lines' → 'reading beyond the lines', wobei wörtliches, kontextuelles, situatives und folgerndes Verstehen gefordert wird. MUNBY (1978:123ff) nennt eine Fülle von Teilfertigkeiten, die in ihrer Summe das Leseverstehen ausmachen, z.B.

- "- deducing the meaning and use of unfamiliar lexical items,
 - understanding explicitly stated information and understanding information when not explicitly stated,
 - understanding conceptual meaning,
 - understanding the communicative value (function) of sentences,
 - understanding relations within in the sentence and between parts of the text (through grammatical devices),
 - distinguishing the main idea from supporting details,
 - skimming and scanning etc.
- (vgl. dazu auch KINTSCH/KINTSCH 1969:16-29)

Der Lernprozeß verläuft also auf verschiedenen Ebenen: synthetisches und ganzheitliches Erfassen von Wortbildern → Eruiieren der Wort- und Satzbedeutung → Erkennen von Sinnzusammenhängen zwischen Sätzen → Interpretieren der Autorenabsicht. Der Weg des Verstehens führt dabei von der Oberfläche der Grapheme über die Syntagmen und Lexeme zum Aufdecken der pragmatisch-semanticischen Bedeutung (letztere wird als Texttiefe bezeichnet). Somit kann das Leseverstehen als die Fähigkeit bezeichnet werden, die pragmatisch-semanticische Tiefenstruktur eines Satzes zu eruiieren. Der Leser abstrahiert die Textinhalte und bedient sich dabei der Schemata, die er sich im Verlauf seiner individuellen psychologisch-sozialen Lerngeschichte gebildet hat. Er bezieht die neue Information eines Textes auf diese Schemata und erreicht damit sein individuelles Textverständnis (Referenzsystem des Lesers-vgl. LIST 1974).

Wie muß nun das in einem Lehrbuch angebotene Textmaterial beschaffen sein, damit eine systematische Schulung des Leseverstehens überhaupt möglich ist?

3.2.3. Zur Evaluierung von Lehrwerkstexten

Die Arbeit mit Texten verfolgt im allgemeinen die wohl-bekannten Ziele der Festigung und Erweiterung von Strukturen und Lexik, die Hinführung der Lernenden in die sozio-kulturellen Charakteristika des fremdsprachigen Ziellandes und der Motivierung zur individuellen Auseinandersetzung mit dem Gelesenen. Weitere Ziele der Textarbeit werden durch die Vermittlung der 'study skills' und durch die wünschenswerte Abwechslungsmöglichkeit in den Sozialformen des Lernens (Partner-, Gruppenarbeit) legitimiert. Im folgenden sollen die Voraussetzungen genannt werden, die ein Lehrwerkstext erfüllen muß, um als ein geeignetes Mittel zur Leseverstehensschulung bezeichnet werden zu können.

3.2.3.1. Die Erlesbarkeit von Schulbuchtexten (readability)

Wir kennen heute mehrere Verfahren zur Einschätzung des Schwierigkeitsgrades von Lesetexten, z.B. den 'SMOG Index' von MCLAUGHLIN (1969) und die Verfahren von FRY (FRY readability estimate, 1977) und HARRISON (Cloze Test, 1980). Für die Lehrwerkevaluierung ist deren Aussagekraft allerdings nicht ausreichend, da sie in der Regel nur wenige Faktoren berücksichtigen, die den Schwierigkeitsgrad eines Textes ausmachen. So beschränken sich diese Verfahren zur Festlegung eines 'readability index' fast ausschließlich auf die Errechnung des lexikalischen

und strukturellen Steilheitsgrades (Anzahl der neuen Lexeme bzw. Strukturen im Verhältnis zu den bekannten), auf die Wort- und Satzlänge, auf die Komplexität der Sätze und den allgemeinen Spezialisierungsgrad des Textes. Dabei werden wichtige Aspekte übersehen, wie z.B. das Vorwissen der Schüler zum Thema, die Motivation der Schüler zum Text (individuelle Interessenlage) und die Abstimmung der neuen Lexeme und Strukturen mit der zu trainierenden Lesestrategie (z.B. skimming oder scanning) und mit der Sozialform des Lernens (z.B. Individual- oder Partnerarbeit). Für die Lehrwerkevaluierung ist demnach der 'readability index' zu ungenau und sollte deshalb eher durch die folgenden Evaluierungskriterien ersetzt werden.

1.Evaluierungskriterium zum Verhältnis des Steilheitsgrades zur Lesestrategie:

Ist der lexikalische und strukturelle Steilheitsgrad eines Textes mit der übenden Lesestrategie zu vereinbaren?

2.Evaluierungskriterium zum Spezialisierungsgrad eines Textes:

Ist der Spezialisierungsgrad eines Textes bez. der Komplexität der Informationen und bez. der sprachlichen Ökonomie von Fachtexten (z.B.geringer Redundanzgehalt) vertretbar?

3.Evaluierungskriterium zum motivationalen Aspekt eines Textes:

Ist die Thematik eines Textes altersstufengemäß ausgewählt und ansprechend dargestellt?

4.Evaluierungskriterium zur Einschätzung des für das Textverständnis notwendigen Vorwissens:

Wieviel thematisches Vorwissen bzw. sozio-kulturelles Hintergrundwissen wird vom Schüler verlangt?

5.Evaluierungskriterium zum Sprachniveau:

Ist die verwendete Sprache bez. des speziellen Vokabu-

lars, Länge und Komplexität der Sätze bzw. Elaboration der sprachlichen Mittel lernstufenadäquat?

3.2.3.2. Die Angemessenheit des Inhalts der Texte (suitability of content)

Texte evozieren den Verstehensprozeß auch dadurch, daß sie nach bestimmten kommunikativen Grundprinzipien strukturiert sind, die dem Leser vertraut sind und die dieser deswegen auch beim Textersteller als selbstverständlich voraussetzt. Zu diesen Grundprinzipien gehören z.B. die bestimmte Struktur einer Textsorte (innere Gliederung), die Grundmaximen der Kooperation zwischen Textersteller und Leser (vgl.dazu:GRICE in COLE/MORGAN 1975:41-58; SCHLIEBEN-LANGE 1979²:61f und GORDON/LAKOFF 1971:63-84) und die Gewißheit, daß der Leser durch den Einsatz seiner Inferenzstrategien die im Text nicht explizit genannten Handlungsabläufe ergänzen kann.

Wenn nun den Lernenden ein Lehrbuchtext angeboten wird, der den eben genannten Grundprinzipien widerspricht, stellen sich erhebliche Verständnisschwierigkeiten und ein deutlicher Motivationsverlust ein. WOLFF (1984:8f) weist deshalb zu Recht darauf hin, daß dies besonders bei zu stark didaktisierten Schulbuchtexten der Fall ist, deren Künstlichkeit den erwähnten kommunikativen Grundprinzipien geradezu entgegenwirkt. Dies soll anhand eines typischen 'Untextes' bewiesen werden, der exemplarisch für viele steht:

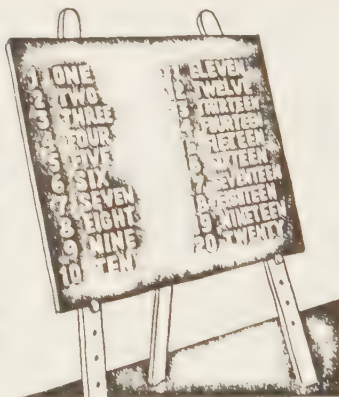
2A AT SCHOOL

Tony is in the classroom with the other boys. It is a fine large room in a modern school. Here is the door and there are the windows. This is the floor and that is the ceiling. These are the little desks for the pupils, and those are the chairs. The teacher has a big desk. There are two vases with flowers on it.

How many pictures are there on the walls? One, two, three. There are three pictures in the room. How many words are there on the blackboard? There are twenty words on it. They are the numbers from 1 to 20.

What time is it now? It is nine o'clock in the morning. The teacher is at the door. "Good morning, boys." "Good morning, sir." Mr. Appletree is at the blackboard now. He has a piece of chalk in one hand and a sponge in the other hand.

One window is open. There are some birds in the tall pear-tree. What a wonderful song!



(MODERN ENGLISH 1, 1970⁷:22)

Wenn wir diesen 'Überdidaktisierten' Text an den kommunikativen Grundprinzipien bzw. an den Kriterien zur Textualität messen (vgl. BEAUGRANDE/DRESSLER 1981:50-232), wird ersichtlich, daß er das Prädikat 'Untext' verdient:

- i. Der Text wird der Erwartungshaltung der Leser nicht gerecht, da er eine Fülle an Trivialitäten anbietet, die ein Leseerlebnis unmöglich machen. Der Schüler erwartet aufgrund der Überschrift, daß ihm etwas Interessantes über eine englische Schule berichtet wird und muß anschließend feststellen, daß sich die Informationen auf die Feststellung beschränken, daß ein englisches Klassenzimmer ebenfalls Fenster, eine Tür, eine Decke, etc. hat. Dadurch ist das Kriterium

der Intentionalität völlig mißachtet; es ist weder beabsichtigt, notwendige Informationen zu geben noch eine Unterhaltungsmöglichkeit anzubieten.

2. Aus der Sicht der Hörerspezifischen Inferenzfähigkeit ergibt sich weitere Kritik. Im obigen Text fehlen sämtliche Aspekte, die den Text lesens- bzw. verstehenswert machen. Dies kann bekanntlich nur dann erreicht werden, wenn vom wohlvertrauten Klassenzimmer-Schema deutscher Schüler abgewichen wird, um das Überraschende zu erreichen und die Inferenzstrategien auszulösen, die ein Abweichen von der Norm voraussetzen.
3. Es ist ferner nicht möglich, diesen Text einer bestimmten Textsorte zuzuordnen. Somit entfallen für die Schüler alle Möglichkeiten, diesen Text durch eine ihnen vertraute Textstruktur zu verstehen.
4. Es kann bereits bei einer großzügigen Fehleranalyse ein häufiger Verstoß gegen die 'discourse organization' festgestellt werden, vor allem im Bereich der Kohärenz.
5. Die Erwartung des Textrezipienten, einen für ihn nützlichen Text vorzufinden, wird ebenfalls nicht berücksichtigt (Verstoß gegen das Textkriterium 'Akzeptabilität' im Sinne von BEAUGRANDE/DRESSLER 1981:118-144).
6. Schließlich kann dieser Text kaum für sinnvolle Kommunikationsaufgaben verwendet werden, da er auch nicht ansatzweise zwingende Sprachanlässe andeutet (Verstoß gegen das Kriterium der 'Situationalität' im Sinne von BEAUGRANDE/DRESSLER 1981:169-187).

Natürlich kann man gegen die Auffassung, Lehrwerkstexte müssen die Erwartungshaltung und Inferenzfähigkeit der Rezipienten berücksichtigen, um ein Abbild natürlicher Kommunikationsabläufe zu sein, einwenden, daß Schulbuchtexte zwangsläufig didaktischen Kriterien gerecht werden

müssen. So fordert man von den Texten eine gewisse Regelmäßigkeit in der Wiederholung bereits bekannter Strukturen, was dann jedoch zu diesen typischen Untexten führt. Es sollte vielmehr die Forderung stärker berücksichtigt werden, daß die notwendigen Wiederholungen weitaus sinnvoller in den Übungskorpora unterzubringen sind.

3.2.3.3. Didaktisierte, simplifizierte und authentische Texte im Lehrwerk

Für den Schulbuchautor ist ein freier Zugriff auf authentische Texte zumindest in den ersten vier Jahren des Englischunterrichts nicht möglich. Selbst einfachste Alltagsdialoge weisen erhebliche Lernschwierigkeiten auf, die sich vor allem aufgrund des unterschiedlichen Zeitelements erklären lassen. Deswegen sind die Lehrbuchtexte zunächst immer didaktisch zu filtern, um Lernbarrieren zu vermeiden. Der Filterungsprozeß darf jedoch nicht zu solchen Texten führen, die der 'native speaker' als unangemessen bezeichnen würde.

In vielen Lehrwerken werden simplifizierte Texte angeboten, die als Endergebnis von Textvereinfachungen der Originalfassung das Leseverstehen erleichtern sollen. Dieses 'simplifying' erbringt allerdings nicht immer die gewünschten Lernerleichterungen, da dabei

- oftmals das System der Querverweise im Text zerstört wird (references),
- redundante Elemente, die das Verstehen erleichtern können, verschwinden,
- die Textkohärenz, Textkohäsion und sogar die Intertextualität (Bezug eines Textes auf einen oder mehrere be-

reits bekannte Texte) beeinträchtigt wird und
- vermeintlich schwierige Wörter und Strukturen durch andere, literarisch und situationsadäquat weniger sinnvolle und wertvolle ersetzt werden, obwohl der Lernende die in der Originalfassung enthaltenen Ausdrücke ohne weiteres rezeptiv hätte meistern können. Zur Problematik der Textvereinfachung schreibt NUTTALL (1982:32):

"However, simplification...needs to be done with discretion. As you simplify, you are of course removing many of the barriers to understanding offered by the original. But if you are not careful, you may also be removing its basic qualities as discourse. So when you simplify, it is important not to go too far...But however good the simplification, something is always lost."

Die Lehrpläne aller Bundesländer fordern für die Gymnasien das Erlesen authentischer Texte, ohne jedoch den auf die schulischen Zwecke ausgerichteten Begriff der Authentizität zu definieren. Authentizität bedeutet im engeren Sinne, daß der Originaltext erhalten bleibt, seine Präsentationsform unverändert ist, sein 'layout' keine Veränderungen erfuhr und daß der Text von einem 'native speaker' für einen anderen 'native speaker' geschrieben wurde, also ohne Rücksicht auf eventuelle Schwierigkeiten beim Fremdsprachenunterricht. SCHULZ (in FABER/HEID 1981:230) verweist auf die notwendige unterrichtsrelevante Interpretation:

"In my opinion, however, we cannot advocate that foreign language learners should be exposed to so called "authentic" text in unedited form, indiscriminately chosen without regard to linguistic difficulty, before they can approximate the level of linguistic and emotional maturity of the group of native speakers for whom the

original prose was written... One need not argue that all reading materials for foreign language learners need to be especially written, edited, or profusely glossed; but I insist that all texts need to be examined critically for their comprehension difficulty for the learners for whom they are intended." (vgl. dazu auch: SCHRAND 1983:2)

Daraus folgt, daß die Frage nach der Authentizität von Lehrwerkstexten durch die Frage nach der Akzeptabilität zu relativieren ist. Authentische Sprache bedeutet z.B. für einen Lehrwerksdialog, daß die Sprache authentisch klingen soll, aber die anspruchsvollen Spontangespräche zugunsten einer phonetisch, semantisch, grammatikalisch und situativ-intentionsadäquaten, akzeptablen Vereinfachung aufgegeben werden, was natürlich besonders für die ersten vier Lernjahre Gültigkeit hat.

Neben den sprachlichen Charakteristika beschäftigt sich die Lehrwerkanalyse auch mit den außersprachlichen Interaktionsmitteln, die als Entschlüsselungshilfen einen Lehrbuchtext begleiten, z.B. Textillustrationen, typologische und topologische Textgestaltung, Gliederungs- und Ordnungsprinzipien als Strukturierungsmerkmale von Textablaufschemas, etc. Diese Interaktionsmittel sind allerdings bereits bei KOLL-MÜLLENHOFF (in HEUER/MÜLLER 1975:31-56) hinreichend beschrieben.

3.2.3.4. Die Auswertbarkeit von Schulbuchtexten (exploitability)

Schulbuchtexte werden vor allem unter unterrichtspragmatischen Gesichtspunkten beurteilt. Nachdem sie Träger für neue Lexis, Strukturen und Informationen sind, müssen sie diesem Auftrag entsprechend unterrichtlich auswertbar sein (vgl. NUTTALL 1982:31f). Die Auswertbarkeit

bezieht sich ferner auf die instrumentellen Lernziele aus dem Bereich der 'study skills', die mit Hilfe geeigneter Texte erreicht werden sollen.

Die 'exploitability' wird bereits durch die Thematik eines Textes dimensioniert. Bei einem fächerübergreifenden Vergleich der Curricula ergibt sich jedoch ein motivationales Problem, das nach wie vor ungelöst ist. So ist die Auswertbarkeit bestimmter Themen nur noch sehr beschränkt möglich, wenn diese bereits in anderen Schulfächern erschöpfend behandelt wurden (z.B. sozialkundlich orientierte Themen). Diese Bedenken können nur dann ausgeräumt werden, wenn es die Lehrwerkautoren verstanden haben, völlig neue Aspekte eines Themas zu ergänzen. Aus diesen Überlegungen ergeben sich weitere Evaluierungskriterien zur systematischen Entwicklung des Leseverstehens durch das Lehrwerk.

1. Evaluierungskriterium zur Textsortenzugehörigkeit:

Können die Lehrbuchtexte bestimmten Textsorten zugeordnet werden, d.h. weisen sie eine spezifische Textstruktur auf?

2. Evaluierungskriterium zur Intentionalität von Texten:

Wird der Schulbuchtext der Erwartungshaltung des Textrezipienten gerecht?

Wurden die wichtigsten kommunikativen Grundprinzipien bei der Erstellung der Lehrwerkstexte berücksichtigt?

Kann der Lehrwerkstext für sinnvolle Kommunikationsaufgaben verwendet werden?

3. Evaluierungskriterium zum Didaktisierungsgrad der Texte:

Ist der Didaktisierungsgrad lernstufenspezifisch vertretbar oder überzogen?

4. Evaluierungskriterium für simplifizierte Texte:
Ergibt ein Vergleich zwischen dem Originaltext und dessen simplifizierter Version einen möglichst geringen Qualitätsverlust?
5. Evaluierungskriterium zur Authentizität der Lehrbuchtexte:
Würde ein 'native speaker' die im Lehrwerk verwendete Sprache als akzeptabel bezeichnen?
6. Evaluierungskriterium für außersprachliche Entschlüsselungshilfen für Lehrwerkstexte:
Werden die Lehrbuchtexte durch sinnvolle außersprachliche Entschlüsselungshilfen begleitet (z.B. durch Textillustration)?
Sind die Texte durch bestimmte Gliederungsprinzipien entsprechend strukturiert, sodaß z.B. Textablaufscheme leichter zu erkennen sind?
Fordert die typo- und topographische Textgestaltung das Verstehen (z.B. bei grammatischen Kognitionshilfen oder Merksdaten, die in längeren Texten hervorgehoben werden)?
7. Evaluierungskriterium zur vielfältigen Auswertbarkeit von Schulbuchtexten:
Sind die Texte so verfaßt, daß sie
 - sprachliche (Wortschatz, Register, Strukturen),
 - inhaltlich (sach- und landeskundliche Information) und
 - bez. der notwendigen Arbeitstechniken auswertbar sind?
8. Evaluierungskriterium zu fächerübergreifenden Themen:
Wurde im Lehrwerk auf diejenigen Themen verzichtet, die im starken Ausmaß von anderen Schulfächern behandelt werden oder werden zu diesen Themen neue Aspekte ergänzt?

9. Evaluierungskriterium zur Steigerung der Lesemotivation:
Werden im Lehrwerk auch solche Texte angeboten, die
allein dem Lesevergnügen dienen und keine Textarbeit
erfordern?

3.2.4. Zur Entwicklung der Lesestrategien durch das Lehrwerk

Der geübte Leser verfügt über mehrere Lesestrategien, die
er jeweils nach dem Umfang seiner geplanten Informations-
entnahme gezielt zum Einsatz bringt. Das Lehrwerk muß für
die Entwicklung der folgenden Lesestrategien die passenden
Texte und die entsprechenden Leseanweisungen anbieten.

3.2.4.1. Orientierendes Lesen (skimming)

"To find out quickly what a text is about you
SKIM it. This means running your eye quickly
down the text and picking out words which might
indicate the content." (BARR/CLEGG/WALLACE 1981:
35)

Durch entsprechend ausgewählte Texte (z.B. 'newspaper
articles') kann diese Lesestrategie fertigungsorientiert
im Lehrwerk entwickelt werden. Die Leseaufgabe besteht
darin, das Hauptanliegen des Textes herauszufinden (cen-
tral idea; reading for gist). Dazu müssen im Schülerbuch
die entsprechenden Übungsaufgaben gestellt sein, die das
Aufsuchen von 'keywords', die Hinweise auf den Inhalt ge-
ben, oder das Erkennen von 'topic sentences' (which sum
up the gist of each paragraph) erfordern. Die Schüler
lernen dabei, irrelevante und zusätzliche Informationen
außer acht zu lassen und das Wesentliche schnell zu er-
fassen. Eine ausgezeichnete Vorübung dazu ist die 'pre-

viewing technique, bei der der Leser aufgrund von Kapitel- und Teilüberschriften Rückschlüsse auf den möglichen Inhalt zieht (vgl. GRELLET 1981:58ff).

3.2.4.2. Selektierendes Lesen (scanning)

"When looking for a particular piece of information in a text, don't read the whole text from beginning to end. For example, with advertisements, read just enough of each to decide whether it is what you are looking for, or not. When dealing with other texts, glance through the whole text to find the relevant part and then read this more carefully. This is known as scanning."
(BARR/CLEGG/WALLACE 1981:5)

Diese Strategie ermöglicht eine kurzfristige Informationsentnahme aus Texten und kann mit Hilfe der folgenden Textsorten im Lehrwerk geübt werden:

- 'advertisements' (Leseauftrag: Look quickly through the ads to find something suitable),
- 'travel brochure' (Leseauftrag: Scan to see if your questions are answered),
- 'newspaper articles' (Leseauftrag: Scan to see if you can find the specific information you need),
- 'radio and TV programs', 'time tables', 'encyclopedia texts' etc.

3.2.4.3. Extensives und intensives Lesen (extensive and intensive reading)

Diese Lesestrategien sind zwar hauptsächlich für den Lektüreunterricht relevant, können jedoch auch für längere Schulbuchtexte von Bedeutung sein, bei deren Erlesen sich cursorische und statarische Phasen durch entsprechend ausformulierte Leseanweisungen abwechseln. Das intensive Lesen ist im Sinne von totalem Lesen zu ver-

stehen, während die extensive Form von BEATIE (1977:411) folgendermaßen beschrieben wird:

"... the ability to deduce the core meaning of a sentence without necessarily knowing the specific meaning of each word."

3.2.4.4. Das kritische Lesen (critical reading)

Bereits im Anfangsunterricht müssen dem Textrezipienten immer wieder Fragen gestellt werden, die eine individuelle Stellungnahme, Wertung, etc. ermöglichen. Das Lehrwerk muß dafür eine sinnvolle methodische Progression erkennen lassen, die von 'skimming' und 'scanning' über 'reading for full understanding' zum 'critical reading' führt. Beim letztgenannten sind die entsprechenden Texte mit solchen Fragen zu versehen, die u.a. aufdecken sollen, zu welchem Zweck der Text geschrieben wurde, für welches Publikum und wie der Leser das Gelesene mit seinen eigenen Erfahrungen verbinden kann. Dies beginnt mit einfachen Impulsen, die vom Berichten und Erzählen ähnlicher Erfahrungen bzw. Erlebtem zu mehr offener Kritik der im Text angesprochenen Problematik führt, z.B.

- How could it have happened?
- What would you have done in his place?
- Are you convinced by the author's claim?
- Do you share the author's point of view?

In den Lehrwerken wird die systematische Entwicklung der Lesestrategien in der Regel nicht beachtet. Um den Forderungen der Didaktiker gerecht zu werden, die diese Defizite zu Recht beklagen, ist für die heutige Lehrwerksbeurteilung das folgende Evaluierungskriterium von Bedeutung.

Evaluierungskriterium zur systematischen Entwicklung der Lesestrategien durch das Lehrwerk:

Werden die verschiedenen Lesestrategien im Lehrwerk erläutert und fertigungsorientiert geübt. Geschieht dies anhand der passenden Textsorten und richtigen Leseaufträgen?

3.2.5. Zur Evaluierung der Übungskorpora zu Lehrwerkstexten

Die wichtigste Aufgabe der Übungskorpora besteht darin, die für das Textverständnis erforderlichen Hilfen bereitzustellen. Anstelle dieser notwendigen Verstehenshilfen werden in den meisten Lehrwerken Verstehenskontrollen durchgeführt (überwiegend 'questions on the text'), was einer sinnvollen Artikulationsstufung des Unterrichts widerspricht. Die Organisation des Übungskorpus zu einem Lesetext muß demnach eine logische Abfolge der Unterrichtsschritte berücksichtigen, z.B. Aktivierungsphase → Stilles Erlesen → Verständnishilfen → Verständniskontrollen → Anschlußaufgaben. In der Aktivierungsphase erfahren die Lernenden, daß sie zum angesprochenen Thema bereits ein gewisses Vorwissen besitzen. Durch die Reaktivierung dieses Wissens wird Lesemotivation aufgebaut und die allgemeine Problemsensibilisierung und der Abbau der Angstwerte vor dem 'Neuen' erreicht. Dies geschieht in der Regel durch entsprechend formulierte Vorfragen (awareness questions oder adjunct questions- vgl. McDONOUGH 1981:53). Auch GRELLET (1981:9) weist auf die Bedeutung der Aktivierungsphase hin (pre-activities oder pre-reading assistance):

"It is also important to remember that meaning is not inherent in the text, that each reader brings his own meaning to what he reads based on what he expects from the text and his previous knowledge."

AUSUBEL (1969:107) stellt fest, daß solche Vorfragen eine Steuerungsfunktion für die Aufmerksamkeit der Lernenden ausüben und bezeichnet sie als 'advance organizers'. Wir wissen, daß der Leser bereits durch die Überschrift eines Lesestückes gewisse Erwartungshaltungen entwickelt, also Hypothesen zum Textinhalt formuliert. Durch die 'advance organizers' wird diese Hypothesenbildung fokussiert und somit der Aufbau falscher Erwartungshaltungen vermieden. BINKLEY (1981:41) nennt eine Fülle von 'prereading organizers':

"To ensure that foreign language learners are equipped with a schema or framework adequate to the material they are reading, teachers should concentrate on prereading organizers such as summaries, oral discussions, brainstorming, introduction of vocabulary or syntactic structures, or a question oriented teaching guide. This preparation, based on the theory of schemas, provides for a depth of processing of concepts necessary for good comprehension and retention in a foreign language."

WILLIAMS (1983:11f) betont ebenfalls die Bedeutung der 'pre-reading assistance:

"... if the reader is introduced to relevant subsuming concepts prior to the reading of a selection, such concepts would provide an anchor for understanding the details of the selection. Pre-reading assistance helps to establish a proper mental set for the reading and discussion of the passage."

Diese Phase vor dem eigentlichen Erlesen eines Textes hat demnach zur Aufgabe, Assoziationshilfen bereitzustellen und motivationale Impulse zu setzen. Für die Lehrwerkevaluierung ist nun von Bedeutung, ob derartige Aktivierungsphasen überhaupt im Schülerbuch angeboten

werden und, sollte dies der Fall sein, wie diese konzipiert sind. So würden z.B. zu umfangreiche Vorentlastungsmaßnahmen und allzu deutliche Hinweise auf den Inhalt des Textes die erforderliche Lesemotivation der Schüler ungünstig beeinflussen (übertriebenes 'spoon-feeding') und gleichzeitig die anzustrebenden Fähigkeiten beeinträchtigen, unbekannte Wörter aufgrund von Wortbildungsregeln in ihrer Bedeutung zu erschließen, die Bedeutung eines Wortes oder einer Struktur zu erraten ("A good learner is a good guesser" - vgl. REIS 1981: 127), im Wörterbuch nachzuschlagen oder inhaltsbezogene Hypothesen zu bilden.

Die psycholinguistische Analyse des Leseprozesses ergab, daß das Lesen keine passive Tätigkeit ist, da der Leser z.B. beständig Vermutungen über den weiteren Informationsfluß anstellt, die er anschließend entweder bestätigt bekommt oder verändern muß. Dieses 'predicting' ist also ein Merkmal des natürlichen Umgangs mit Texten und muß demnach durch entsprechende Aufgabenstellung auch durch das Lehrwerk entwickelt werden. Dafür bieten sich wiederum mehrere Verfahren an. So können die Lernenden an bestimmten Stellen des Textes den Auftrag erhalten, Vermutungen über den weiteren Verlauf anzustellen oder sie müssen eine 'open-ended story' vervollständigen. Die dazu wichtigen Vorübungen sind ebenfalls durch das Lehrwerk zu steuern, z.B.

- Vervollständigen unfertiger Sätze,
- Strukturieren eines Textes, der ohne jegliche Interpunktion angeboten wird. Die Schüler müssen die Satzgrenzen erkennen, Abschnitte bilden, Teilüberschriften finden, etc.,
- Interpretieren der Überschrift und selbständiges Erstellen von Fragen zum Text, die die Schüler beantwortet haben wollen ('anticipation' - vgl. MOODY

1976:13-20 und BOYLE 1980:4-6),

- Aufgaben zur Wiederherstellung der Textlogik (der Schüler ordnet einzelne Textabschnitte, die ihm in fehlerhafter Anordnung vorgegeben sind),
- Extrapolierung der Informationskerne (Unterscheidung von wichtiger und unwichtiger Information),
- 'multiple choice tasks'. Die Schüler bekommen die Aufgabe gestellt, aus einem Angebot von jeweils drei Sätzen den Satz herauszufinden, der aufgrund von 'cohesion markers' und 'chronological sequence markers' zum vorangegangenen paßt (vgl. MOODY's 'multiple choice tasks', beschrieben in McDONOUGH 1981:55), z.B.

"Tony Smith lived with his mother in Duke Street.
He liked a life of routine.

- (a) Mrs Smith was a housewife
- (b) Duke Street is a long, straight road with small houses on either side.
- (c) Every day he went to work by car, parking it in the underground car park."

Der Übungskorpus ist so zu organisieren, daß der Lernende zunehmend dazu gebracht wird, die Fremdsprache weitgehend immedial aufzunehmen, also unter Ausschluß der Muttersprache. Die sich an das unmittelbare Erlesen des Textes anschließenden Verständnishilfen tragen entscheidend dazu bei, dieses Ziel zu erreichen. Dazu sind vor allem die 'study skills' zu vermitteln, z.B.

- Hilfsmittel benutzen können ('dictionary work'),
- Tatsachen und Gedanken aufsuchen und nach bestimmten Gesichtspunkten ordnen können (z.B. 'pros and cons' oder 'picking out facts'),
- Wörter unter bestimmten Aspekten finden können (z.B. 'picking out particular lexis'),
- Redemittel in verschiedener sprachlicher Form auf die kommunikative Funktion hin durchschauen können

- (z.B. 'demand for advice', 'agreement', 'asking for information', 'trying to convince somebody' etc.),
- Unverstandenes erfragen können,
 - note-making.

Der Lernende wird in dieser Phase des Unterrichts natürlich überwiegend sprachreproduktiv und sprachrekonstruktiv tätig sein. Dies ist auch die geeignete Stelle des Lehrwerks, wo die 'nonverbal response exercises' anzusiedeln sind, z.B.

- Bilder dem Handlungsverlauf einer Geschichte zuordnen, d.h. in die richtige Reihenfolge bringen,
- Teilüberschriften einzelnen Textabschnitten zuordnen,
- Bilder aufgrund von erlesener Textinformationen verändern, etc.

HEATON (1975:32ff) verweist auf die bedeutsame Rolle der Verbindungsmöglichkeiten innerhalb und außerhalb von Sätzen als Verständnishilfen und fordert deshalb entsprechende Aufgaben, bei denen die Schüler die Typen der verschiedenen 'linkers or connectives' kennzeichnen müssen, z.B. 'linkers of addition, linkers denoting alternatives, contrasts, purpose, cause, linkers showing time relationship, linkers indicating results and conditions.' Er betont die Notwendigkeit, diese wichtigen Verstehenshilfen durch entsprechende Übungen geläufig zu machen.

Die Lehrwerkevaluierung beurteilt also die Verstehenshilfen danach, inwieweit durch sie die Schüler länger in der Phase der Textrezeption verbleiben können und keinesfalls verfrüht in die sprachproduktiven Tätigkeiten gedrängt werden.

Das Grundproblem des gesamten Leselehrgangs auf der Sekundarstufe I liegt zunächst im Verstehen des Gelesenen. Wenn auf der ersten Ebene der Textdurchdringung (recognition) der Schüler bereits bei der Erfassung der Hauptinfor-

mationen des Textes erhebliche Leistungsdefizite zeigt, ist ein sinnvolles Arbeiten auf den sich anschließenden Ebenen nicht möglich. So werden ihm kaum erfolgversprechende Hypothesen über den weiteren Verlauf der Geschichte gelingen (2.Ebene:inference), er wird das Gelesene nur unzureichend beurteilen können (3.Ebene:evaluation) und mit seinem Erfahrungshintergrund vergleichen (4.Ebene:assimilation). Bevor sich die Schüler mit den anspruchsvolleren, sprachproduktiven Anschlußaufgaben beschäftigen, muß sich der Lehrende über die Verstehensleistung seiner Lerngruppe informieren. Dazu sollte das Lehrwerk die entsprechenden Hilfen anbieten, die sich zunächst auf die rein mentalen Reaktionen des Lesers beschränken (vgl.WIDDOWSON 1978: 77f), z.B. durch 'multiple choice', 'truth assessment', 'matching' oder 'polar questions'. Anschließend erfolgt die verbale Reaktion durch die 'questions on the text'. Der Übungskorpus zu einem Lesetext endet schließlich mit verschiedenen Aufgaben, die entweder eine sprachproduktive Reorganisation der entnommenen Inhalte notwendig machen oder die Lernenden veranlassen, das Geschriebene mit ihren eigenen Lebenserfahrungen in Verbindung zu bringen. Für die sprachproduktive Reorganisation und Interpretation der entnommenen Informationen eignen sich die folgenden Aufgabentypen:

- Textsortentransformation (z.B. Erstellen eines Erlebnisberichts aufgrund eines Zeitungsartikels oder umgekehrt),
- Textvergleiche (z.B. tendenziöser Text vs. objektiver Text),
- Darstellung der Textorganisation (z.B. Kontraste, chronologische Sequenz der Handlungselemente, Argumente und Gegenargumente),
- Fragen zur Textfunktion (informativ, narrativ, argu-

mentativ, deskriptiv, expositorisch, persuativ oder appellativ),

- Aufsuchen der pragmatisch-semantischen Bedeutung aus Satzoberflächenstrukturen, z.B.

A: How is Bill going on?



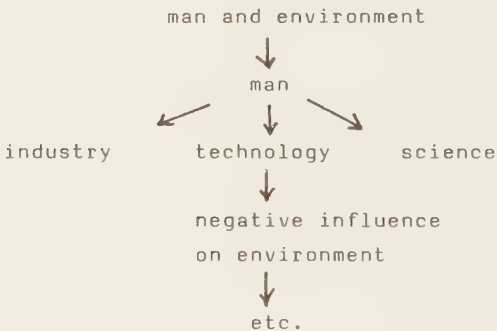
Bill has been to prison before

B: Well, he's OK. Quite busy and not in prison yet.



Bill has never been to prison before

- Erstellen inhaltlicher Strukturmuster, z.B. zum Thema 'pollution':



Die notwendigen Impulse, mit deren Hilfe der Lernende die Textinhalte mit seinen individuellen Erfahrungen verbinden muß, können durch die folgenden Aufgabentypen ausgelöst werden:

- Diskriminierung von Meinungen und Fakten,
- Interpretation der Autorenabsicht,
- Aufforderung zur Erstellung eines Antitextes (die Lernenden haben die Aufgabe, die Gedankenführung bzw. die Thesen des Textes aus entgegengesetzter Sicht dar-

zustellen,

- Aufforderung an die Lernenden zur konkreten Stellungnahme. Die hier geforderte sprachproduktive Tätigkeit setzt eine exakte Informationsentnahme voraus und bietet gleichzeitig die Möglichkeit zur Entwicklung der Argumentationsfähigkeit der Lernenden (reasoning skills). Lesetexte, die nicht zur Auseinandersetzung bzw. zur Diskussion führen, werden von den Schülern als belanglos empfunden, führen zur Teilnahmslosigkeit und sollten folglich nicht im Lehrwerk erscheinen.

Aus dem Gesagten läßt sich nun eine Vielzahl an Evaluierungskriterien ableiten, mit deren Hilfe die Qualität der Übungskorpora zu Lesetexten des Lehrwerks beurteilt werden kann.

1. Evaluierungskriterium zur Vorentlastung von Lesetexten durch die Aktivierungsphase:
Sind im Lehrwerk den Lesetexten sinnvolle Aktivierungsphasen vorgeschaltet und motivierend gestaltet?
2. Evaluierungskriterium zum rezeptiven Textverständnis:
Werden den Schülern im Anschluß an die Lesetexte ausreichende Übungen angeboten, die als Verständnishilfe und nicht nur zur Verständniskontrolle verwendet werden?
3. Evaluierungskriterium zur Berücksichtigung der 'study skills' in den Übungskorpora zu Lesetexten:
Sind die Übungen so konzipiert, daß sie jeweils eine mit dem Leseverstehen im Zusammenhang stehende 'study skill' entwickeln?
4. Evaluierungskriterium zur Progression der Verstehenskontrollaufgaben zu Lesetexten:
Sind die Verstehenskontrollaufgaben zum Text sinnvoll nach Schwierigkeitsstufen geordnet, z.B. von rein mentalen Überprüfungstechniken, über sprachreproduktive und -rekonstruktive zu sprachproduktiven Übungen?

5. Evaluierungskriterium zur Variabilität der Fragen zum Text:

sind die Fragen zum Text so gestellt, daß die Lernenden sowohl inhaltliche, sprachliche und sozio-kulturelle Global- und Detailinformation dem Text entnehmen müssen als auch Vermutungen zum weiteren Verlauf der Information anzustellen haben (predicting exercises)?

3.2.6. Zur Evaluierung der Textsortenvariabilität

Lehrwerke werden auch danach beurteilt, inwieweit sie eine optimale Übereinstimmung zwischen Textsorte und der Trägerfunktion erkennen lassen, die ein Text für bestimmte zu Übermittelnde Strukturen aufweist (positives Beispiel: Text aus einer Werbebroschüre zur Einführung von 'comparison of adjectives'). Allein aus dieser Funktion heraus ist eine breite Textsortenvariabilität notwendig, die auch den unterschiedlichen natürlichen Leseanlässen gerecht wird, z.B. 'reading for pleasure, information, problem solving, etc. Daraus ergibt sich zumindest für die ersten vier Lernjahre die Notwendigkeit, verschiedene Textsorten in das Lehrwerk einzubringen, was allein aufgrund der situativen Strukturenvermittlung in genuinen Kontexten von größter Bedeutung ist. Umfangreiche Textsortenkataloge finden sich bei HERMES(1979:19) und GRELLET 1982²:3f).

Die Textsortenvariabilität muß natürlich hinsichtlich der schulartspezifischen Bedürfnislage relativiert werden. Im Hinblick auf die Textarbeit der 11. bis 13. Klasse und die später mögliche universitäre Verwendung der englischen Sprachkenntnisse ist es einsichtig, daß die in den ersten vier Jahren praktizierte Vielfalt in den Textsorten in der 9. und 10. Jahrgangsstufe reduziert

werden muß. Nachdem der Lehrplan authentische Texte für die 11. Klasse fordert (KMB1 I So.-Nr.7/1983:124f), z.B. aus den Bereichen der Landeskunde und der Literatur (Berichte, Reportagen, Kurzgeschichten und Dramen) muß in der 9. und 10. Klasse mit solchen Texten gearbeitet werden, die auf die curricular geforderten allmählich vorbereiten. Dafür soll ein eigenes Evaluierungskriterium aufgestellt werden, mit dessen Hilfe die Textsortenvariabilität beurteilt werden kann:

Ist in den ersten vier Bänden eines Lehrwerks eine ausreichende Variabilität in den Textsorten verwirklicht? Erscheinen die curricular vorgeschriebenen Textsorten im Lehrwerk?

Werden die neu zu erlernenden Strukturen in passenden Textsorten eingebracht?

Wird im 5. und 6. Band eines Lehrwerkes die Textsortenvielfalt allmählich zugunsten einer konzentrierteren Arbeit an längeren Texten zurückgenommen?

3.2.7. Zur Beurteilung des Lehrwerks in seiner Vermittlungsrolle für literarisches Grundwissen

Die Bayerischen Lehrpläne fordern im Richtzielbereich 2.2. 'Textbetrachtung' Einblicke in Funktionen und Merkmale nichtfiktionaler und fiktionaler Texte und weisen im Rahmen der fakultativen Vorschläge für das Unterrichtsgeschehen fast ausschließlich auf die Bedeutung des Textverstehens durch das Auffinden typischer Merkmale einer Textsorte hin (KMB1 I So.-Nr.2/1982:65f). Die Interpretation der curricularen Forderung ermöglicht eine erfreulich große Auswahlfreiheit in den Textsorten, da eigentlich jegliche Art von Sprachwerk zum Gegenstand literarischer Erziehung werden kann. Es ist demnach möglich,

die Lernenden mit der gesamten Palette der Formen vom Gedicht bis zum Märchen, vom Roman bis zum Essay und Sachtext zu konfrontieren und dadurch lyrische Evokation, sachliche Information, fiktives Erleben und phantastische Spielereien zu erreichen. Die einseitige Betonung des textanalytischen Unterrichtsverfahrens (Herausfinden typischer Merkmale einer Textsorte) ist mit der modernen rezeptionsästhetisch ausgerichteten Literaturwissenschaft nicht zu vereinbaren. In letzter Zeit fordern die Literaturdidaktiker, daß sich die Lehrwerke stärker der literarischen Texte annehmen sollten und begründen diese Forderung mit dem Wert der literarisch-ästhetischen Bildung einerseits und andererseits mit der Vielzahl an natürlichen Sprechanschlüssen, die eine aktive Auseinandersetzung mit den entsprechend ausgewählten Texten ermöglicht. Das übergreifende Ziel der literarisch-ästhetischen Erziehung ist nach DODERER (1983:11) dann erreicht, wenn der Schüler in die Lage versetzt ist, ästhetisch zu verstehen, zu begreifen, zu genießen und zugleich zu kritisieren.

"Grund, dieses Ziel anzustreben, ist die Hoffnung, durch das Training des Zarten, durch die Sensibilisierung der sprachlichen Fähigkeiten zugleich den Menschen von den Zwangs- und Zweckdenkweisen einer von Profitwirtschaft bestimmten konsumorientierten Gesellschaft zu befreien. Insofern wird die Beschäftigung mit der Literatur, die Fähigkeit, mit ihr in der geschilderten Weise umzugehen, ein humanistisches Regulativ zu der repressiven Produktivität entwickeln, die eine rationalistische Lebensweise dem Menschen abfordert. Insofern ist die Teilnahme an der Literatur die Teilhabe an der Freiheit des Wortes."

HUNFELD (1982:passim) fordert eine stärkere Berücksichtigung des rezeptionsästhetischen Prinzips, das das dialogische Geschehen zwischen Text und Textrezipient

fördert. Die Wirkung literarisch-fiktionaler Texte zeigt sich nach seiner Meinung in der prozeßhaften Konkretisierung des Textes durch den Leser, also im Mitvollzug und in der Antwort (vgl.dazu auch KRUSCHE 1978:15). Dies kann heute auch durch die allgemeine Bedeutung der Rezeptionsforschung begründet werden, die eine zentrale Stellung in der Literatur- und Medienwissenschaft eingenommen hat. Auch HEUER (1979:154f) verweist, im Zuge der allgemeinen Revision der traditionellen Philologien und der damit längst fälligen Neuorientierung der kommunikations- und sozialwissenschaftlichen Prinzipien, auf die aktive Rolle des Rezipienten, die immer stärker ins Zentrum der Aufmerksamkeit rückt. Demzufolge müssen die traditionellen Beurteilungskriterien über die Qualität der literarischen Unterrichtsprozesse revidiert werden:

"So ist es mittlerweile bekannt, daß die sowohl erkenntnistheoretisch-hermeneutisch als auch psychologisch-experimentell belegbare Bewußtseinsabhängigkeit rezeptiver Prozesse den Geltungsanspruch herkömmlicher Interpretations- und Analyseverfahren stark modifizieren (wenn nicht invalidieren), und so ist inzwischen unumstritten, daß die vielschichtige Bedingtheit literarischer Verstehensvorgänge weder im Zustand ästhetischer Kontemplation intuitiv erfaßt noch über den Weg theoretischer Reflexion systematisch bestimmt werden kann."

Der Leser muß von den vorgefertigten Interpretationen unabhängiger gemacht werden, da die Bedeutung des Textes im Leseprozeß selbst erzeugt wird (vgl. ISER 1976).

Die subjektiven Erfahrungen des Lernenden, seine Lebensbedingungen und die persönliche Art und Weise der Rezeption eines Textes sind maßgebliche Faktoren zum Verständnis. Somit bedeutet 'Text' beim rezeptionsästhetischen Ansatz immer 'Text in Funktion'. Der neue Ansatzpunkt des Literaturunterrichts ist demnach ein 'Autor-

Text-Wirklichkeitsmodell', das die bisherigen einseitigen Interpretationsverfahren in der Textarbeit vermeidet. Der Lernende wird gleichsam zum gleichberechtigten 'Ko-Autor' des Textproduzenten, indem er durch die jedem literarischen Text eigenen 'Unbestimmtheitsstellen' zur aktiven Auseinandersetzung gezwungen wird. Für die Lehrwerkevaluierung bedeutet das, daß auf rigide Fragenkataloge verzichtet werden muß, da diese die persönliche Aktivität des Lesers verhindern (vgl. BRUSCH/KÖHRING 1976:2-14).

HUNFELD (1982) übt am traditionellen Literaturunterricht heftige Kritik und weist darauf hin, daß dieser sehr früh bei den Schülern zur Resignation führt, da immer nur der Lehrer bestimmt, was gelesen wird, warum gelesen wird, wie zu lesen ist und ferner durch seine individuelle Rezeptionsweise entscheidet, ob der Text richtig oder falsch interpretiert wird (kanonisierte Interpretation). An mehreren Stellen gibt HUNFELD zu bedenken, daß die traditionellen Lehrwerkstexte bei weitem nicht das leisten, was sie zu leisten vorgeben, nämlich Kommunikations-schulung zu betreiben (HUNFELD 1982:16-21,40-43,64-66). Er sieht gerade in den literarischen Texten einen Ausweg aus den lehrbuchgesteuerten, fingierten Sprechanschlüssen, bei welchen die Lernenden nur ein überwiegend akommunikatives Beschreibungsvokabular zur Anwendung bringen (vgl. dazu auch BLUDAU 1975:251-264).

Massive Kritik gegen die Alltagsdialoge im Lehrwerk wurde auch von BRUSCH (1977:9) geäußert, der auf die folgenden Gefahren verwies:

- Die Orientierung des Englischunterrichts an den Alltagssituationen und damit Alltagsdialogen führt zu einem Rollensprechen ohne 'communicative force'.
- Schüler können ohne problembezogene Textinhalte keine natürlichen Sprechanschlüsse erleben, in denen sie eigene Ansichten und Stellungnahmen in der Fremdsprache aus-

formulieren müssen.

- Der Schüler wird durch das gegenwärtige im Literaturunterricht praktizierte 'Frage-und-Antwort-Spiel' zu einem pseudo-kommunikativen Verhalten verleitet, wodurch er zum bloßen Belehrungsobjekt absinkt. Viele Kritiker berufen sich auf JAUSS (1970), der als Begründer der Rezeptionsästhetik sowohl die einseitigen philologisch-strukturalistischen als auch die historischen Betrachtungsweisen des literarischen Kunstwerkes verwarf, denn

"...kein Text (ist) je verfaßt worden, um philologisch von Philologen oder ...historisch von Historikern gelesen und interpretiert zu werden."
(JAUSS 1970:168)

Die Lehrpläne geben den deutlichen Hinweis, daß das Herausfinden typischer Merkmale nur ein Ansatzpunkt für das Verstehen fiktionaler Texte ist (KMB1 I So.-Nr. 2/1982:66). Somit ist impliziert, daß die Schüler auch in andere literaturwissenschaftliche Methoden eingeführt werden sollen. In der Sekundarstufe I eignen sich dafür die folgenden, mit deren Hilfe der 'erkenntnistheoretische naive Realismus' ('Da steht es doch') überwunden werden kann:

1. Die positivistische Methode befaßt sich mit folgenden

Fragen:

- Welche geschichtlichen, gesellschaftlichen oder biographischen Elemente sind im literarischen Werk aufzufinden?
- Wie kam das Werk zustande, wenn man vom Autor ausgeht?
- Wie spiegelt das Werk seine Zeit wider?

2. Die formalistische, strukturalistische Methode fragt:

- Was macht die dichterische Sprache aus (Literarhaftigkeit eines Textes- nicht dessen Inhalt!)?
- Wie wirkt die vom Dichter ausgeführte Verfremdung auf den Rezipienten (semantische, schöpferische Deformation und Verzerrung)?

3. Die hermeneutische Methode negiert den erkenntnistheoretischen Objektivismus und setzt anstelle des Erklärens das Verstehen (Hermeneutik als Lehre vom Verstehen und Auslegen von Texten). Sie fragt, wie Erkenntnis überhaupt möglich ist, wenn der Verstehende und das Verstandene sich in gegenseitiger Abhängigkeit befinden.

4. Die rezeptionsästhetische Methode kann als Fortführung und Anwendung der hermeneutischen Methode bezeichnet werden. Der Leser wird zum Ko-Autor, indem er in der Auseinandersetzung mit dem Text selbst Bedeutung schafft. Kommunikation ist deshalb nicht nur als Überbringung von Botschaften zu verstehen (transmission of messages), sondern auch als Produktion und Austausch von Bedeutungen (vgl. FISKE 1982:1-5).

Die Lehrwerkevaluierung muß demnach den bisher gültigen reduzierten Textbegriff erweitern, um in einem innovativen Modell der Textbedeutungsrezeption konkretisieren zu können. Zur Beurteilung des Lehrwerks als Vermittler literarischen Grundwissens sollte eine Taxonomie der kognitiven und affektiven Dimensionen des Leseverstehensprozesses verwendet werden, aus der anschließend die entsprechenden Evaluierungskriterien entnommen werden können (vgl. MELNIK/MERRIT 1972 und BRUSCH 1977:23f).

1. Der Textrezipient erkennt auf einer ersten Stufe des Verstehens das explizit Beschriebene (reading the lines). Im Anschluß an den Text werden im Schülerbuch deshalb Fragen zu Global- und Detailinformationen, zur Handlungssequenz und nach den Charaktermerkmalen der Handlungsträger gestellt.
2. Auf der zweiten Stufe des Verstehens muß der Leser solche Leistungen erbringen, die eine Form der Reorga-

nisation der Textinhalte nötig machen, z.B. Klassifizierung der Personen und Ereignisse, Zusammenfassung, etc.

3. Die dritte Verstehensstufe wird als 'inferential comprehension' bezeichnet. Hier werden dem Lernenden solche Fragen gestellt bzw. Aufträge erteilt, bei deren Beantwortung oder Ausführung er auf das implizit Beschriebene aufmerksam gemacht wird (reading between the lines), z.B. Hypothesenbildung über individuelle Charakterzüge der Handlungsträger, über mögliche Motive und ursächliche Zusammenhänge, über die Autorenabsicht, etc. Auf dieser Stufe bringt der Lernende auch seine Vermutungen über den möglichen Ausgang einer Geschichte zum Ausdruck, reflektiert die moralische Dimension des Textes und interpretiert die verwendete Sprache.
 4. Auf der vierten Verstehensstufe wird die Beurteilung des Gelesenen evoziert (judgement by reader; reading beyond the lines), z.B. Diskriminierung von Realität und Phantasie, Einfluß des Textes auf das individuelle Denken und Verhalten, Beurteilung der Stichhaltigkeit in der Argumentation des Autors, etc.
 5. Der Leser artikuliert auf der fünften Stufe des Verstehens seine emotionalen Reaktionen auf den Text (appreciation; assimilation; emotional, psychological + aesthetic + historic + philosophic impact on reader), z.B. individuelle Wertung des Textes auf dem Hintergrund persönlicher Erfahrungen (einschließlich der Leseerfahrung), Beurteilung der historischen Dimension des Textes in ihrer Bedeutung für die Gegenwart, Einflußmöglichkeiten auf die individuelle Lebensphilosophie.
- Die im Lehrwerk angebotenen literarischen Texte müssen folglich mit überlegt konzipierten Übungskorpora versehen sein, die eine derartige mehrstufige Textdurch-

dringung ermöglichen (vgl. dazu auch MELKER 1976:9-11). Die Abfolge dieser Kategorien einer systematischen Textbedeutungsrezeption kann natürlich nicht bindend sein. Ein zu mechanischer Ablauf würde die Spontaneität der Schülerurteile vermindern. Für die Bewertung des Lehrwerks in seiner Vermittlungsrolle für literarisches Grundwissen können die folgenden Evaluierungskriterien aufgestellt werden.

1. Evaluierungskriterium zur Dimensionierung literarischer Texte im Lehrwerk:
Werden im Lehrwerk genügend literarische Texte angeboten, mit deren Hilfe der Schüler ausreichende Grunderfahrungen machen kann?

2. Evaluierungskriterien für die literarischen Übungskorpora:
Sind die Übungskorpora zu den literarischen Texten so konzipiert, daß eine mehrstufige Textdurchdringung möglich ist, wobei der Leser die Möglichkeit bekommt, seine eigenen Vorschläge zur Textinterpretation einzubringen.

1. Stufe: Verstehen des explizit Beschriebenen,
2. Stufe: Reorganisation der Textinhalte unter spezifischen Aspekten,
3. Stufe: Verstehen des implizit Beschriebenen,
4. Stufe: Beurteilung des Gelesenen,
5. Stufe: emotionale, psychologische, ästhetische, historische und philosophische Wertung des Gelesenen?

Sind die Übungskorpora so konzipiert, daß ein einseitiges textanalytisches Verfahren vermieden und ein mehr rezeptionsästhetisch ausgerichteter Ansatz möglich wird?

Der Lehrplan fordert für die 9. und 10. Jahrgangsstufe auch lyrische Texte, z.B. Gedichte. Die geforderten Einblicke beschränken sich dabei auf das Herausfinden der Merkmale, z.B. Reim, Rhythmus, Aufbau und Bildhaftigkeit (KMB1 I So.-Nr. 2/1982:65). Allgemein soll die Textbetrachtung das Interesse der Lernenden und deren Verständnis für literarische Texte wecken. Daß dies nicht ganz unproblematisch ist, wissen viele Lehrer aus der Unterrichtspraxis. Sicher ist, daß der Unterrichtserfolg hier entscheidend vom Vorverständnis des Lehrers über den Zusammenhang von Literatur und Englischunterricht abhängt. HUNFELD (1982:129) verweist auf die Möglichkeit, auch das Schweigen als Reaktion der Lernenden auf den Vortrag eines Gedichtes zuzulassen und keinesfalls die Schüleräußerungen zu erzwingen. Dies ist mit Sicherheit empfehlenswert, wenn das Schweigen nicht die Folge mangelnder Betroffenheit und fehlender Spontaneität ist, die einfach aus dem 'Nicht-Verstehen-Können' resultieren. Ein spontaner Umgang mit einem Gedicht kann sich erst auf der Basis des Verstehens ergeben. Deshalb muß im Schülerbuch ein Interpretationsapparat angeboten werden, der zunächst als Verstehenshilfe fungiert, indem er Erklärungen darüber abgibt,

- wer die Worte spricht (Problematik der Identität der Personen und deren Gefühls- und Denkwelt),
- wo sich der Sprecher befindet (setting),
- mit welchen Sinnbildern über welches Thema gesprochen wird,
- welche Rolle die gewählte Syntax spielt (z.B. Parallelstrukturen zur emphatischen Hervorhebung),
- welche Wörter in ihrer denotativen oder konnotativen Bedeutung zu verstehen sind,
- auf welche Ereignisse, Personen oder religiöse, histo-

- rische und wissenschaftliche oder gesellschaftskritische Fakten angespielt wird (allusion),
- wie die verwendeten Symbole zu verstehen sind (z.B. dove = peace),
 - welche Funktionen der Reim erfüllt und warum in bestimmten Gedichten bzw. Versen darauf verzichtet wurde,
 - was durch den gewählten Rhythmus erreicht werden soll,
 - welcher Gattung ein Gedicht zugeordnet werden kann (narrativ, dramatisch, lyrisch),
 - welche Hinweise der Vortragsstil (Stimmführung) des Sprechers auf dessen Einstellung zur angesprochenen Problematik ermöglicht (z.B. melancholy; Bedeutung der Tonkassette!).

Aus diesen Überlegungen ergeben sich abschließend die folgenden Evaluierungskriterien zur Arbeit mit lyrischen Texten im Lehrwerk:

1. Sind die im Lehrwerk angebotenen Gedichte so ausgewählt, daß eine altersstufengerechte Interpretation möglich ist, für die auch die sprachlichen Mittel der jeweiligen Lernstufe ausreichen?
2. Sind zu den Gedichten genügend Verstehenshilfen angeboten?
3. Läßt der im Schülerbuch angebotene Interpretationsapparat den Lernenden den notwendigen Freiraum für individuelle Reaktionen oder gängelt er zu stark?

3.3. Zur Evaluierung der Entwicklung der mündlichen Sprachproduktionskompetenz durch das Lehrwerk

Der curriculare Lehrplan fordert, daß der Lernende die englische Sprache als Mittel zur Verständigung und Kontaktaufnahme mit anderen Menschen erwerben soll, die nicht Deutsch sprechen. Im folgenden soll untersucht werden, durch welche Maßnahmen ein Lehrwerk den Schülern dazu verhelfen kann, das kommunikative Handeln in der Fremdsprache zu erlernen. Hier interessiert also die Problematik, die sprachliches Verhalten oder sprachliche Tätigkeit zielorientiert über das Medium Schulbuch (bzw. über andere Lehrwerkskomponenten) entwickelt werden kann. Selbstverständlich wird in diesem Zusammenhang das sprachliche Verhalten nicht im Sinne des SKINNERschen Behaviorismus gebraucht, der unsere menschliche Sprache allein von psychischen oder verbalen Reizen (stimuli) und den daraus resultierenden eingeübten sprachlichen Reaktionen (responses) abhängig macht (vgl. SINNER 1957 und dazu kontrovers CHOMSKY 1959).

Das fremdsprachliche Verhalten kann auf alleroberster Ebene auf nur zwei verschiedene Kategorien von Sprachfunktionen eingeschränkt werden (vgl. FELDMAN 1977:283):

- Entweder benutzen wir die Sprache, um mit deren Hilfe etwas zu tun (interaktiver Bereich),
- oder wir verwenden sie, um mit ihr etwas zu berichten oder zu beschreiben.

Die zu erstellenden Evaluierungskriterien müssen beide Sprachfunktionen erfassen (interaktiver Bereich und mündliche Textkompetenz).

3.3.1. Die curricularen Anforderungen im Richtzielbereich Sprechfertigkeit und zur Unterrichtssituation

Für die 5. und 6. Jahrgangsstufe wird die Fähigkeit zur situations- und rollengerechten Ausführung von Sprechhandlungen als Lernziel ausgewiesen (KMB1 I So.-Nr.15/1979: 458-461). Die entsprechenden Lerninhalte beschränken sich auf diejenigen Sprechhandlungen, die sich in situative Rahmen und Themen aus der unmittelbaren Umwelt und Interessensphäre der Schüler einfügen. Ferner fordert der Lehrplan die Fähigkeit zum angemessenen und partnerbezogenen Reagieren auf vertraute Sprechanstöße in realen oder simulierten Sprechsituationen. Damit soll im Lernenden die Bereitschaft geweckt werden, sich im Rahmen vertrauter Sprechsituationen an Gesprächen in englischer Sprache zu beteiligen, ermutigt durch das Bewußtsein, daß es schon mit begrenzten Mitteln möglich ist, sich wirksam zu verständigen.

Diese Lernziele werden auf der 7. und 8. Jahrgangsstufe erweitert durch

- die Fähigkeit, sich zu Situationen, Sachverhalten, Personen und Bildvorlagen zu äußern (beschreiben, erklären, besprechen, bewerten, beurteilen) und durch
- die Fähigkeit, gehörte oder gelesene Informationen, auch eigene Erfahrungen, in einfachen Worten wiederzugeben (erzählen, berichten; vgl. KMB1 I So.-Nr.11/1980:280-283).

Das Richtziel 'Sprechfertigkeit' wird schließlich für die 9. und 10.Klasse durch zwei weitere Lernziele nochmals anspruchsvoller:

- Fähigkeit, sich in Gesprächen angemessen zu verständigen (z.B. argumentieren),
- Fähigkeit, in bekannten Situationen einfache Dolmetschaufgaben zu übernehmen (KMB1 I So.-Nr.2/1982:48-51).

Der Lehrplan zielt somit deutlich auf die Bereitschaft der Lernenden ab, die englische Sprache bei konkreten Sprech- anlässen als Verständigungsmittel zu verwenden (z.B. internationale Kontakte junger Menschen, Behandlung von Texten, Mitwirkung an der Unterrichtsgestaltung).

Wie müssen nun die Lernziele dieses Richtzielbereiches im Lehrwerk umgesetzt sein, damit die notwendigen Lernprozesse möglichst ungestört ablaufen können?

Bevor durch die Beantwortung dieser Frage die entsprechenden Evaluierungskriterien zur mündlichen Sprachproduktionskompetenz erstellt werden können, soll zunächst die heutige Unterrichtssituation dahingehend überprüft werden, ob sie dem curricular geforderten Primat des Mündlichen auf der Sekundarstufe I überhaupt gerecht wird. Daraus ergeben sich wichtige Hinweise für die Lehrwerkskonzeption bzw. deren Beuteilungsmöglichkeiten.

Aus der Vergangenheit des Fremdsprachenunterrichts wissen wir, daß der pragmatische Aspekt der Sprache (das Sprachhandeln) zugunsten des Berichtens und Beschreibens stark vernachlässigt wurde. SCOTT (in JOHNSON/MORROW 1981:30) wies allerdings darauf hin, daß dieses Verhältnis bis heute nicht wesentlich verbessert werden konnte. So überwiegt im Englischunterricht (und auch im Schülerbuch) weiterhin ein einseitiges Beschreibungsvokabular (overuse of reporting verbs), das zu den bekannten Defiziten in der Befähigung zum kommunikativen Handeln in der Fremdsprache führt. Die Schüler lernen zwar "He apologized for being late" oder "The manager threatened to call the police", aber niemals wie man sich in einer entsprechenden Situation tatsächlich entschuldigt oder eine Warnung ausspricht.

Die heutige Unterrichtssituation ist ferner durch die in der Regel zutreffenden Fakten gekennzeichnet, die überwiegend auf das Lehrwerk zurückzuführen sind und das

Lernziel 'kommunikatives sprachliches Verhalten' teilweise in Frage stellen:

1. Übertrieben umfangreiche strukturorientierte Sprachproduktion. Zur Darstellung und Einübung von grammatischen Einzelproblemen werden oftmals Beispielsätze verwendet, die entweder nur einen geringen oder überhaupt keinen Kommunikationswert besitzen. Durch die Mißachtung des pragmatischen Kontextes entstehen unkontextualisierbare Äußerungen, wie z.B. "Peter eats an apple". Bei dieser Überwiegend struktur- oder grammatikorientierten Sprachproduktion bleibt der inhaltliche Aspekt einer sprachlichen Äußerung unbeachtet, was im normalen Sprachgebrauch natürlich kaum vorkommt. Das Ergebnis ist eine erstaunliche Anhäufung von Fehlern, was immer dann zu beobachten ist, wenn sich die Schüler auf die inhaltliche Seite einer Äußerung konzentrieren müssen. Sie vergessen dann in der Regel die einfachsten syntaktischen und morphologischen Regularitäten. Dieses Versagen konnte von HECHT/GREEN (in Vorbereitung) bei Schülern der verschiedenen Schulkategorien eindeutig nachgewiesen werden. Die Schüler führen im Unterricht oft nur lokutive Sprechakte aus, wobei nur die Tatsache als wichtig erachtet wird, daß sie etwas sagen. Sie erfahren dabei nicht, ob sie mit ihrer Äußerung die gewünschte kommunikative Wirkung auf den Partner ausüben (communicative force) und ob sie ihr Ziel damit wirklich erreicht haben (Redefunktion; illokutionärer Sprechakt). Ferner wird ihnen auch nicht bewußt, daß sie auf der dritten Ebene ihres Äußerungsaktes (perlokutiver Sprechakt) auch Wirkungen und Konsequenzen für den weiteren Kommunikationsprozeß ergeben, auf der der Hörer den Inhaltsaspekt und den Handlungsaspekt interpretiert und entsprechend darauf reagiert (vgl. AUSTIN 1962; SEARLE 1969, 1975:59-82, 1976:1-23; WUNDERLICH 1972:120).

Durch das einseitig strukturorientierte Sprechen, was oftmals leider auch vom Lehrbuch aus gesteuert wird, werden die wichtigsten Elemente mißachtet, die eine Sprechsituation bestimmen (vgl. WUNDERLICH 1970:21f). Sprechakte kommen in der Regel nicht isoliert, sondern eingebunden in Sprechhandlungssequenzen vor (vgl. FERRARA 1980:233-252 und 321-346). Die heutige Unterrichtssituation ist jedoch häufig dadurch gekennzeichnet, daß sich auf eine Sprechhandlung nicht die notwendigerweise folgende anschließt. So lernen die Schüler z.B. die Redemittel zum Ausdruck eines Vorwurfs, aber nicht diejenigen, die sie für die Sprechhandlung der Rechtfertigung benötigen. Für diese Defizite sind leider auch oftmals die Lehrwerke verantwortlich zu machen.

2. Übertrieben umfangreiche Arbeit mit geschriebenen Texten: Dabei ist zu beobachten, daß sich die Lernenden überwiegend sprachreproduktiv oder sprachrekonstruktiv verhalten (questions on the text) und nur selten eigene Sprachabsichten ausformulieren können.
3. Vernachlässigung der narrativen Kompetenz. Das Erzählen wird in seiner tatsächlichen Bedeutung für kommunikative Alltagssituationen unterschätzt und oftmals völlig ignoriert (vgl. BLUDAU 1982:339-347).
4. Zu wenig echte Kommunikation: Der Anteil der 'echten' bzw. 'mitteilungsbezogenen' Kommunikation im Vergleich zu den anderen Kommunikationstypen, wie Metakommunikation (Grammatik:Sprechen über die Sprache), fiktive Kommunikation ('Imagine you are ...') und inhaltsbezogene Kommunikation (bezogen auf Textarbeit) ist in vielen Lehrwerken sehr gering, auch wenn neuere Lehrwerke versuchen, der echten Kommunikation einen größeren Raum zur Verfügung zu stellen.

5. Vernachlässigung der Produktionsdialoge: Im Fremdsprachenunterricht wird heute nach wie vor überwiegend mit Rezeptionsdialogen gearbeitet und die Produktionsdialoge mehr oder weniger vernachlässigt. Auch hier muß eine überlegte Lehrwerkskonzeption Abhilfe schaffen, was weiter unten erläutert werden soll.
6. Überbetonung der geschriebenen Sprache: Die Merkmale der gesprochenen Sprache werden kaum berücksichtigt, was zu Äußerungen im Unterricht führt, die heute in der gesprochenen Sprache kaum noch vorkommen, z.B.
" If I were rich I'd ... "anstatt " If I was rich I'd ... ". HYMES wies bereits 1972 (S.281) darauf hin, daß eine Äußerung nach vier Kriterien überprüft werden muß:

"Whether (and to what degree) something is formally possible;
Whether (and to what degree) something is feasible in virtue of the means of implementation available;
Whether (and to what degree) something is appropriate (adequate, happy, successful) in relation to a context in which it is used and evaluated;
Whether (and to what degree) something is in fact done, actually performed, and what its doing entails."

Diese Hinweise zur Kennzeichnung der unterrichtlichen Situation verstärken die Forderung nach einer schulbuchgesteuerten systematischen Entwicklung der sprachproduktiven Teilkompetenz im Bereich des Mündlichen.

3.3.2. Psycholinguistische Erkenntnisse über die mündliche Sprachproduktion und deren Bedeutung für die Lehrwerkevaluierung

Die psycholinguistischen Erkenntnisse über die mentalen Prozesse, die bei der mündlichen Sprachproduktion ablaufen, sind heute nicht mehr ausschließlich hypothetischer Natur. So kennen wir bereits eine Vielzahl der Bestimmungsfaktoren, die das Gelingen einer sprachlichen Äußerung bedingen. Auch wenn noch keine genaueren Vorstellungen über die Abfolge und Interdependenz der mentalen Prozesse vorliegen, können die entsprechenden Erkenntnisse schon unterrichtspraktisch interpretiert werden:

1. Im Vergleich zu den Dekodierungsfähigkeiten (decoding skills) sind die Enkodierungsfähigkeiten (encoding skills) bereits in der Muttersprache wesentlich geringer ausgeprägt. Die Fähigkeit, Intentionen in eine sprachliche Form zu bringen, beinhaltet u.a. notwendige synthetische Operationen. Diese fallen uns im Vergleich zu den analytischen Operationen (Hör- und Leseverstehen) ungleich schwerer (vgl. LENNEBERG 1967 und McNEILL in SMITH/MILLER 1966). Diese Erkenntnis hat unmittelbaren Bezug zur Unterrichtspraxis und somit auch zur Lehrwerkevaluierung. Zahlreiche Lehrwerke weisen eine erschreckend geringe Anzahl an Impulsen auf, die die Lernenden zum intentionalen Sprechen motivieren. So sucht man z.B. im Schülerbuch "Learning English, Modern Course 2 (1975) vergeblich nach einer Aufforderung, etwas aus dem Erlebnisbereich der Schüler zu erzählen bzw. die Schüler anzuregen, ihre individuellen Wünsche, Vorstellungen, Wertungen und Erfahrungshintergründe in den Unterricht einzubringen.

2. Aus der Gehirn- bzw. Aphasieforschung wissen wir, daß die Produktion der zweckgerichteten Rede (propositional speech) und die der automatisierten Sprachmuster (speech routines, patterns) in unterschiedlichen Regionen unseres Sprachzentrums ablaufen (vgl. LYONS 1967: 177f; HAKUTA 1974:287-298; KRASHEN in WHITAKER/WHITAKER 1976:157-191; KRASHEN/SCARCELLA 1978:283-300 und SLOBIN 1979³:113-142). Deswegen muß im Unterricht immer wieder das zweckgerichtete Sprechen gesondert geübt werden, wozu auch das Lehrwerk die entsprechenden Hilfen anbieten sollte. Die wissenschaftlichen Erkenntnisse legen uns nahe, das Wunschdenken aufzugeben, daß alles rezeptiv und kognitiv Erlernte automatisch in die aktive Sprachanwendung transferiert werden kann.
3. Die letzten zehn Jahre der Spracherwerbsforschung waren von einer deutlichen Aspektveränderung gekennzeichnet, die vom Lernen von syntaktischen Strukturen (within the sentence) wegführte und sich immer stärker der Diskursanalyse zuwandte (acquisition of suprasentential sequences in connected discourse). Es wurde ein verstärktes Interesse an der Diskursanalyse deutlich, die sich bemüht, diejenigen Regelhaftigkeiten zu beschreiben, die bei einer kohärenten verbalen Interaktion zu beobachten sind (vgl. BRAZIL/COULTHARD/JOHNS 1980 und KRAMSCH in HEID 1981:130). KEENAN konnte bereits 1975 (S.163-183) nachweisen, daß der Spracherwerb parallel zum Erwerb der Diskursstrategien verläuft (acquisition of discourse strategies). KRAMSCH fordert deswegen, den interaktiven Aspekt der Sprache von Anfang an zu berücksichtigen (learning how to talk is part of learning how to interact), da der Interaktionsprozeß das Lernen einer Sprache erst ermöglicht (learning how to talk occurs through the interaction process; vgl. dazu auch HATCH 1978). Daraus ergibt sich die

zwingende Forderung nach diskurssteuernden Strategien, die im Lehrwerk bewußt gemacht werden müssen, wie sie z.B. KRAMSCH (in HEID 1981:137-147) vorstellte. Hier ein Auszug aus dieser sehr umfangreichen Liste möglicher 'discourse management strategies':

- opening/closing conversations,
- interrupting,
- attracting attention,
- selecting next speaker (addressing another student),
- accepting or requesting clarification,
- eliciting clarification, etc.

Für eine lehrwerkspezifische Berücksichtigung und Entwicklung solcher Diskursstrategien gibt es bereits in "English in Action 6H" (in Vorbereitung) zahlreiche Beispiele, z.B.

"By the way

If you don't understand, use STOPPING STRATEGIES:
Wenn dein Gesprächspartner zu schnell spricht, sagst du:

Hey! Slow down, please.
Not so fast.

—————> informal

Sorry, could you speak a little slower, —>polite please?"

4. Aus den bisherigen Untersuchungsergebnissen zur Lernersprache (interlanguage) können ebenfalls wichtige Kriterien zur Beurteilung der lehrwerkgesteuerten Verfahren zur Entwicklung der mündlichen Sprachproduktion gewonnen werden. So haben eine Reihe von Sprachwissenschaftlern versucht, die praxisrelevanten Konsequenzen der untersuchten Kommunikationsstrategien aufzuzeigen. TARONE/COHEN/DUMAS (in FAERCH/KASPER 1983:5) definieren die Kommunikationsstrategien wie folgt:

"... a systematic attempt by the learner to express or decode meaning in the target language, in situations where the appropriate systematic language rules have not been formed."

Diese Definition läßt erkennen, daß es sich hierbei um eine um die kommunikative Komponente erweiterte Beschreibung der Sprachproduktionsstrategien handelt, die 1976 von TARONE/FRAUENFELDER/SELINKER(in BROWN:93-134) vorgestellt wurden. Für die Lehrwerkevaluierung sind natürlich nur diejenigen Kommunikationsstrategien von Bedeutung, die durch entsprechend konzipierte Übungen beeinflusst werden können. Die Möglichkeiten zur Entwicklung des Sprachverhaltens auf phonologischer, morphologischer, syntaktischer und lexikalischer Ebene bestehen eigentlich nur für die folgenden Kommunikationsstrategien:

- L₁-transfer: Der negative Einfluß der Muttersprache (mother tongue pull) auf die Fremdsprache wirkt sich phonologisch (z.B. * schu:l statt sku:l), morphologisch (z.B. *'The bike of Tom's'tatt'Tom's bike'), syntaktisch (z.B.*'I went yesterday to the pictures' statt 'I went to the pictures yesterday') und lexikalisch-semantisch aus (z.B. *'He is a brave boy's'tatt'He is a good boy'). Um den negativen Einfluß der Muttersprache möglichst gering zu halten, müssen im Lehrwerk für all diejenigen Fälle die entsprechenden Kognitionshilfen angeboten werden, die als Fehlerquelle besonders häufig in Erscheinung treten, z.B. durch bewußte Kontrastierung der beiden sprachliche Systeme (z.B.'non-reflexive verbs in English vs. reflexive verbs in German').
- L₂-transfer: Der Lernende übergeneralisiert eine für die L₂ gültige Regel (z.B. im Bereich der 'tenses': * 'When are you getting up in the morning?'). Dieser Fehlerquelle kann durch eine entsprechende Lehrwerkskonzeption entgegengewirkt werden, indem z.B. die ver-

schiedenen Möglichkeiten zur Versprachlichung einer Re-deabsicht konzeptuell kontrastiert werden.

- Prefabricated patterns: Diese Kommunikationsstrategie ist eigentlich eine Subkategorie der Übergeneralisierung und erscheint ausschließlich auf syntaktischer Ebene, z.B. *'I don't know have you ever been there before?' statt 'I don't know whether you've ever been there before?'. Nachdem die Lernenden den 'chunk' 'Have you ever been ...?' gelernt haben, haben sie immer dann größere Schwierigkeiten, wenn sie den fest gespeicherten Wortverband entweder grammatisch verändern oder an eine andere Stelle des Satzes setzen müssen. Diese 'prefabricated patterns of speech' wirken sich erfahrungsgemäß immer dann lernhemmend aus, wenn sie ausschließlich isoliert gespeichert und nicht in ihren vielfältigen modifizierten Formen der sprachlichen Interaktion dargeboten wurden. Das Lehrwerk muß demnach im Anschluß an die isolierte Darstellung eines grammatischen Problems auch dessen natürliches Vorkommen in der gesprochenen Alltagssprache aufzeigen.
- Overelaboration: Der Lernende bedient sich sprachlicher Mittel, die in einer spezifischen Situation ungewöhnlich gestellt wirken (stilted language). Diese Verletzung der angemessenen Sprechaktmodalität ist immer dann am häufigsten zu beobachten, wenn die geschriebene Sprache als mündliches Kommunikationsmittel verwendet wird. Solche unpassenden formalen Register sind z.B. 'Would it be possible for you to ...?' oder 'I wonder if you could be so kind as to ...?'. Diese im Unterricht erlernten Formen werden oft in informellen Kontexten verwendet und können dort sogar unhöflich wirken (vgl. dazu KASPER 1981:passim; EDMONDSON 1982 und EDMONDSON/HOUSE 1982:218-227). Im Lehrwerk müssen deshalb immer wieder Alternativen bewußt gemacht

werden, die eine situationsadäquate Realisierung einer Sprechintention ermöglichen. EDMONDSON/HOUSE (1982: 220) erläutern dies am Beispiel einer Einladung zum Essen, die nicht angenommen werden kann:

"-Oh I'd love to but unfortunately I've
got to work tonight-some other time
perhaps.
-Yes, well I'm too busy at the moment
I'm afraid.
-No thanks I'm working tonight.
-No.
-I'd sooner eat on my own.
-Get lost."

- Appeal to authority: Hier geht es um eine konkrete Bitte um Hilfe, die der Sprecher an den kompetenten Gesprächspartner richtet. Auch dafür sollte das Lehrwerk die kommunikationsrelevanten Redemittel zur Verfügung stellen, z.B.

Ask me if you don't understand:

- Sorry, would you say that again, please?

(polite)

- I didn't get that. Could you say it again, please?

(informal).

Der Lernende wird durch derartige Redemittel in die Lage versetzt, mit einem Partner über eine gestörte Kommunikation sprechen zu können.

- Paraphrase: Diese Kommunikationsstrategie wird immer dann von den Lernenden eingesetzt, wenn eine anspruchsvollere Struktur der L_2 sie zwingt, eine einfachere zu verwenden. Diese Vereinfachungsstrategie führt im syntaktischen Bereich oft zu erheblichen Fehlern, im lexikalischen Bereich sogar gelegentlich zur Verwendung nicht existierender Wörter. Für die mündliche Sprachproduktion ist nun zu fragen, ob auch hier das Lehrwerk direkte Hilfen anbieten kann. Dies ist im lexikalischen

Bereich zweifelsohne zu bejahen. Durch die gezielte Vermittlung von Oberbegriffen (high coverage words) erwirbt der Lernende die notwendigen Paraphrasierungsmöglichkeiten, die er im Ernstfall erfolgreich anwenden kann (z.B. tool > wrench). Im syntaktischen Bereich erfährt der Lernende insoweit die entsprechenden Hilfen durch das Lehrwerk,

- als es die hochfrequenten einfacheren Ersatzstrukturen der gesprochenen Sprache nennt und
 - solche zwingende Sprechanlässe anbietet, bei deren Versprachlichung der Schüler seine Defizite bewußt erkennt.
- Letzteres ist wichtig, da wir uns unserer dialogischen Defizite nur in konkreten kommunikativen Ernstsituationen bewußt werden, weil wir z.B. eine Intention nicht versprachlichen können. Erst durch dieses bewußte Erleben des 'Versagens' wird das eigentliche Bemühen um entsprechende Ersatzstrategien sinnvoll. Folglich muß ein Lehrwerk die Redemittelangebote zur Durchführung von Dialogen äußerst limitiert anbieten, um die Gefahr einer unreflektierten Verwendung derselben zu vermeiden.

Aus der sehr umfangreich vorliegenden Literatur zur Sprachproduktion sollen abschließend die wichtigsten Erkenntnisse genannt werden, die einen unmittelbaren Bezug zum Unterricht und somit zur Lehrwerkevaluierung aufweisen (vgl. BOEKAERTS in HEID 1981:26-60; CORDER in FAERCH/KASPER 1983:15-19; GARRET in BOWER 1975 und JARVELLA in ROSENBERG 1976):

1. Wir wissen heute, daß der unmittelbaren sprachlichen Äußerung eine Planungsphase vorausgeht (speech planning act), in der der Sprecher bereits wichtige Entscheidungen zu treffen hat. Er entscheidet zunächst, ob er auf Grund seines gespeicherten Wissens zum angesprochenen Thema etwas beitragen kann bzw. welche der vorliegenden Informationen relevant oder irrelevant

sind (Wissen um die Welt= K_1 -knowledge). Gleichzeitig prüft er die sprachlichen Mittel, die er in der Fremdsprache bereits erworben hat, ob diese für seine Äußerung ausreichen. Dabei erfährt er durch sein Wissen über die sprachlichen Konventionen (vgl. die Definition dieses Begriffes in LEWANDOWSKI 1979:424f) ein notwendiges Korrektiv. Diese Planungsphase verläuft also keinesfalls sprachneutral, wie dies CORDER in seiner schematischen Darstellung des Enkodierungsprozesses behauptet (vgl. CORDER in FAERCH/KASPER 1983:19). Für die Lehrwerkevaluierung ergeben sich daraus zumindest zwei wichtige Hinweise auf die Steuerung der mündlichen Sprachproduktion. So ist eine Sprechaufgabe nur dann sinnvoll, wenn der Lernende über das notwendige Wissen zu einem speziellen Thema verfügt bzw. mit der Situation vertraut ist, in welcher er simulierend sprachlich agieren soll (schemata stored in K_1). Sein Sprachproduktionsprozeß kann nur dann erfolgreich verlaufen, wenn ihm entweder die notwendigen Redemittel in der L_2 zur Verfügung stehen (language-specific knowledge retrieved from K_2) oder wenn er die notwendigen Ersatzstrategien durchführen kann. Die Lehrwerke müssen folglich auch danach beurteilt werden, inwieweit sie durch eine entsprechende Themenwahl und durch ein überlegtes Minimum an Redemitteln den Sprachproduktionsprozeß der Schüler initiieren und steuern können.

2. Der Sprecher entscheidet sich nach diesen Überlegungen für einen passenden Diskursplan (oder Dialogplan), wozu er aus den gespeicherten Diskursstrategien die erfolgversprechendsten aussucht. Dies gelingt ihm allerdings nur, wenn er über sprachlich-funktionale Mittel verfügt, die deren interpersonelle expressive Funktion ausmachen (z.B. jemanden überzeugen wollen). Dazu kann ebenfalls das Lehrwerk die entsprechenden Hilfen anbieten, z.B. Dialoge mit den entsprechenden Interaktions-

schemata, die als Praxeogramme der einzelnen Sprechfunktionen dargestellt werden können (vgl. HECHT 1982³: 120).

3. Beim nächsten Schritt der Planungsphase versucht der Sprecher die Propositionen seiner Aussage richtig zu ordnen, um den gewählten Diskursplan optimal zu erfüllen.
4. Bevor er nun seine Befehle an die Effektoren weitergibt, generiert er die entsprechenden Einzelsätze auf Grund seiner gespeicherten Redemittel (L_2) und festgelegten Reihenfolge der gewählten Propositionen. Wie dies nun genau verläuft, wissen wir nicht. Die Erkenntnisse aus den Untersuchungen der Sprechfehler (FROMKIN 1973; BIERWISCH 1980) und der Verzögerungserscheinungen ('hesitation studies' - vgl. MARTIN in HORTEN/JENKINS 1978) legen nahe, daß es sich keinesfalls um einen Prozeß handeln kann, der einfach von links nach rechts verläuft.

Wir kennen jedoch allgemeine Prinzipien, nach welchen die Äußerung von Sätzen verläuft, z.B.

- wir sind bemüht, Mehrdeutigkeit zu vermeiden, informativ zu sprechen und sachorientiert zu argumentieren (vgl. die allgemeinen Konversationsmaximen von GRICE in COLE/MORGAN 1975:45f),
- wir arrangieren unsere Information nach dem Thema-Rhema-Konzept, wobei wir uns nach den Kenntnissen des Hörers bzw. nach dessen Vertrautheit mit einer angesprochenen Thematik richten (vgl. CLARK/HAVILAND in FREEDLE 1977 und CLARK/CLARK 1977),
- wir bieten dem Hörer zunächst einen Rahmen an, in welchen er anschließend unsere Detailinformationen einbringen kann (vgl. das 'frame-insert principle' von CLARK/CLARK 1977).

Diese Sprachproduktionsprinzipien können natürlich keinesfalls zum Unterrichtsgegenstand erhoben werden, da sie mehr oder minder unreflektiert unsere Äußerungen begleiten. Sie spiegeln sich allerdings in wirklichkeitsnahen, natürlichen Dialogen wider und geben somit einen deutlichen Hinweis auf die Grenzen der Didaktisierbarkeit des Dialogmaterials in Lehrwerken. Zu stark didaktisierte Dialoge, die diese Prinzipien unbeachtet lassen, die z.B. überwiegend strukturorientiert sind und eine geringe Kohärenz aufweisen, entarten zum typischen Schulbuchdialog. Für die Evaluierung der Steuerungsmechanismen des Lehrwerks zur mündlichen Sprachproduktion werden selbst in sehr umfangreichen Kriterienkatalogen nur wenige und völlig undifferenzierte Kriterien genannt. Im folgenden soll versucht werden, die Möglichkeiten zur Beurteilung des schulbuchspezifischen Bemühens um die mündliche Sprachkompetenz aufzuzeigen. Dabei werden zunächst die Rezeptionsdialoge untersucht, anschließend die damit verbundenen Übungskorpora bewertet und schließlich die Möglichkeiten zur Steuerung der Produktionsdialoge genannt und beurteilt

3.3.3. Zur Evaluierung der interaktiven Teilkompetenz durch das Lehrwerk

In der sprachlichen Kommunikation sind die Fähigkeiten, eine Äußerung zu produzieren und zu verstehen, nicht voneinander zu trennen. Da das Hervorbringen ein Moment des Verstehens antizipiert und das Verstehen ein Moment des Hervorbringens rekonstruiert, wird folglich die Kommunikation im Dialog durch eine ständige Reflexion begleitet. Diese ist uns im Bereich der Fremdsprache natürlich stärker bewußt als in der Muttersprache, da es in der L₂

neben Verständnisschwierigkeiten auf der Sachebene (Falsch-Aussagen, Irrtümer) und Beziehungsebene (soziale Divergenzen zwischen Sprecher und Angesprochenem) auch zu Schwierigkeiten auf der sprachlichen Ebene kommen kann. Um die genannten Schwierigkeiten lernniveauspezifisch zu verteilen, muß ein Lehrwerk eine sinnvolle Progression bei den Dialogtypen anbieten, die natürlich in der Regel gewisse Überlappungen zeigen:

1. Dialoge, bei denen nicht das Interesse am Dialogpartner von zentraler Bedeutung ist, sondern vielmehr die verbal begleitete Handlung (transactional dialogues; Zweck-orientierter Dialog, z.B. 'At the filling station'). TABORN (1983:207-220) weist darauf hin, daß die 'conversational exchanges' bei diesem Dialogtypus sehr kurz, grammatisch und semantisch einfach und in ihrer Struktur leicht vorhersagbar sind (predictable).
2. Dialoge, bei denen nicht nur das Interesse am Gesprächspartner anklingt, sondern darüber hinaus auch emotionale, soziale und altersstufenspezifische Rollenelemente zum Tragen kommen (interactional dialogues; Person-bezogener Dialog, z.B. 'Trying to convince somebody').
3. Gegen Ende der Sekundarstufe I soll der Lernende die Fähigkeit erreichen, einen Diskurs zu führen bzw. erfolgreich daran teilzunehmen. Diese Diskurstüchtigkeit ist dann erreicht, wenn er sein Denken, seine Wertvorstellungen unter Einbeziehung seiner Umwelt kommentieren und reflektieren kann. Dies kann allerdings nur im Sinne einer didaktischen Interpretation des Diskursbegriffes geschehen, keinesfalls in Anlehnung an die idealisierten Sprechsituationen von HABERMAS (in HABERMAS/LUHMANN 1971:137), die die Gleichheit der Chancen der Gesprächspartner zur Ausföhrung von Sprechakten voraussetzt. Der Diskursbe-

Begriff ist heute eher verwirrend als klärend und wurde nicht zuletzt durch die Diskursanalyse noch vielschillernder, die ja nicht nur problemorientiertes Sprechen untersucht. Deswegen soll in der vorliegenden Arbeit der Begriff 'Diskurs' durch den Begriff 'Aushandlung' ersetzt werden (vgl. GUTZAT/GRAUERHOLZ 1983:7ff). Aushandlungen sind immer durch mehr oder minder konfliktisierende Interessen der Gesprächspartner gekennzeichnet und entsprechen einer möglichen zielsprachlichen Verwendung weitaus eher als der Diskurs.

Für die Entwicklung der interaktiven Teilkompetenz ist es somit sinnvoll, daß zumindest für den Anfangsunterricht (1. und 2.Lernjahr) die 'transactional dialogues' im Lehrwerk überwiegen. Die unterrichtliche Arbeit beginnt folglich mit didaktisierten Rezeptionsdialogen (Modell-Dialog), an die sich sinnvoll gestaltete Übungen anschließen. Diese führen schließlich zum Produktionsdialog. Nach welchen Kriterien kann nun die Qualität der Rezeptionsdialoge, der entsprechenden Übungskorpora und der Produktionsdialoge beurteilt werden?

3.3.3.1. Zur Evaluierung der Reproduktionsdialoge und deren Übungskorpora im Lehrwerk

In der Vergangenheit führte eine übertriebene Didaktisierung des Dialogs zu völlig unnatürlichen Texten im Schülerbuch (structure based dialogues; control of linguistic input). Seit WIDDOWSON (1978:161) zwischen 'input' und 'intake' differenzierte, kann das traditionelle Verfahren, Eingangsdialog ist gleich Ausgangsdialog, nicht mehr aufrecht erhalten werden. Somit ist es sinnvoll, daß wir heute zwischen Reproduktions- und Produktionsdialog unterscheiden. Reproduktionsdialoge müssen von den Lernenden nur dekodiert

und auszugsweise reproduziert werden. Keinesfalls bekommen die Schüler die Aufgabe gestellt, alle darin enthaltenen Strukturen und Wörter später sprachproduktiv zu verwenden. Deswegen kann der Reproduktionsdialog auch ein Höchstmaß an Echtheit aufweisen, d.h. er kann relativ undidaktisiert verfaßt sein. Diese relativ undidaktisierten Dialoge stehen in der gesamten Sekundarstufe I im Mittelpunkt des Fertigkeitsbereiches 'Sprechfähigkeit', weil sie

- 'form' und 'use of the language' vortrefflich vereinen,
- diejenigen Teilelemente der Sprache berücksichtigen, die sonst kaum beachtet werden (z.B. connectives, rejoinders, interjections, pause words, tags),
- die 'communicative function of language' deutlich werden lassen (z.B. durch die häufig auftretenden Verbgruppen, wie Repräsentativa, Kommunikativa, Konstativa, Regulativa),
- diejenigen Elemente der Sprache berücksichtigen, die bei der Arbeit mit der 'written form of the language' nicht problematisiert werden können, wie Prosodie, Alltagswortschatz, 'register-switching' (levels of formality), 'way of life', illokutive und perlokutive Sprechakte,
- die Abhängigkeit einer sprachlichen Äußerung von sozialen und interpersonalen Faktoren einsichtig werden lassen (vgl. SARBIN/JONES 1956:236-241).

Die Qualität der Reproduktionsdialoge zeigt sich

- in den klar erkennbaren Lernzielen, die entweder aus den kommunikativen Feinzielen ausgewählt sein können (z.B. 'Asking for permission'), oder die sich auf grammatische Strukturen bzw. lexikalische und soziolinguistische Lerninhalte beziehen (z.B. Sprachfeld bzw. Einsichten in die Registerproblematik),
- in der Eindeutigkeit der situativen Anlage (z.B. klare

- Sprechanlässe und Redeabsichten, Transparenz von Ort, Zeit, soziales und psychologisches Rollenverhalten),
- in der Möglichkeit zur Transfergewinnung (modifizierbares und transponierbares Praxeogramm),
 - in der Annäherung an die 'spoken form of the English language',
 - in der deutlichen Unterscheidbarkeit der Sprecher (gilt für diejenigen Dialoge, die über das Hörverstehen vermittelt werden sollen, aber im Schülerbuch abgedruckt sind),
 - in ihrer lern- und altersstufengerechten Länge, die dem Lernenden die Einsicht in die überschaubare pragmatische Dimension des Dialogs nicht unnötig erschweren sollte.

Die Reproduktionsdialoge im Lehrwerk müssen von einem Übungskorpus begleitet werden, das sinnvolles dialogisches Arbeiten ermöglicht.

- In der Regel erhalten die Lernenden im Anschluß an das Lesen (und/oder Hören) der Dialoge punktuelle Dekodierungsaufgaben zum Inhalt, die sich auf das Global- bzw. Grobverstehen beschränken und als 'pre-questions' im Schülerbuch erscheinen.
- Nach dem erneuten Lesen beantwortet der Schüler die im Schülerbuch gestellten inhaltlichen Detailfragen.
- Anschließend müssen solche Fragen gestellt sein, zu deren Beantwortung der Schüler diejenigen Redemittel eruiert, die der jeweilige Dialog vermitteln möchte (z.B. kommunikatives Feinziel: 'Asking for permission'),
- Im folgenden Lernschritt werden die Schüler über die Sprachfunktion der jeweils neuen Redemittel informiert, wobei auch Hinweise auf 'register', 'concept differences' (z.B. must vs. have to vs. have got to), 'cultural background' gegeben werden (vgl. DI PIETRO 1981:27),
- Schließlich stellt das Schülerbuch die Aufgabe, die

neuen Redemittel in isolierten Mikrodialogen einzuüben. Dies geschieht auf dieser Lernstufe noch überwiegend strukturorientiert, aber in sinnvollen Kontexten. Hier bietet sich die Partnerarbeit als soziale Lernform an, was durch ein entsprechendes Symbol im Schülerbuch angezeigt werden muß (vgl. ENGLISH IN ACTION 1H-6H; 2RG-4 RG und RS7-RS9).

Aus diesen Übungskomplexen ergibt sich für das Lehrwerk eine verantwortungsvolle Steuerungsfunktion, die bei den Reproduktionsdialogen beginnt und sich in den sich anschließenden Aufgabenketten fortsetzt, die allmählich zum Produktionsdialog führen.

In den Übungsphasen müssen auch die verschiedenen Redemittel differenziert behandelt werden, die zur Versprachlichung ein und derselben Sprechabsicht verwendet werden können, z.B.

ASKING FOR PERMISSION



1. May I...
2. Could I ...
3. I'd like to...
4. I know I'm not
supposed to...,
but...
5. ...

Dies muß in sinnvollen Kontexten geschehen, um zu vermeiden, daß sich bei den Lernenden die Meinung verfestigt, alle Möglichkeiten wären hier beliebig austauschbar (Nr.4 vermittelt eine völlig andere kommunikative Funktion: behutsames Anfragen).

Aus diesen Überlegungen ergeben sich die ersten Evaluierungskriterien für die Rezeptionsdialoge und deren Übungskorpora im Lehrwerk.

1. Evaluierungskriterien für Rezeptionsdialoge:

Ist im Lehrwerk eine sinnvolle Progression der Dialogtypen verwirklicht (transactional → interactional → Aushandlungen)?

Werden im Lehrwerk die Rezeptionsdialoge deutlich von den Produktionsdialogen unterschieden?

Ist der Grad der Didaktisierung vertretbar?

Werden die Rezeptionsdialoge des Schülerbuchs auch auf Tonkassette angeboten?

Ist die Anlage des Dialogs als gelungen zu bezeichnen (hinsichtlich der Eindeutigkeit der Situation, der Klarheit der sozialen und psychologischen Rollen, der konkreten Sprechansätze und gezielten Redeabsichten, des ausgewählten Alltagswortschatzes und anderer Merkmale der gesprochenen Sprache, der Transfermöglichkeiten durch Situations- und Rollenveränderung)?

Ist die interpersonelle (expressive) Funktion der sprachlichen Handlung im Dialog deutlich zu erkennen (pragmatische Dimension des Dialogs)?

Werden die zur Realisierung einer Sprechabsicht möglichen Redemittel so eingeübt, daß ihre kommunikativen Funktionen deutlich differenziert werden?

2. Evaluierungskriterien für die Übungskorpora, die sich an Rezeptionsdialoge anschließen:

Werden die Dekodierungsaufträge schwierigkeitsstufenspezifisch gestellt (Globalverstehen → Grobverstehen → Detailverstehen)?

Wie werden die lernspezifischen Redemittel des Rezeptionsdialogs bewußt gemacht?

Werden neben inhaltlich ausgerichteten Fragen auch solche gestellt, die andere Lerninhalte überprüfen (z.B. Sprachfunktionen, Register oder landeskundliche Charakteristika)?

Werden die lernspezifischen Redemittel des Reproduktionsdialogs zunächst isoliert sprachproduktiv einge-

übt und geschieht dies in sinnvollen Kontexten und bereits partnerorientiert?

3.3.3.2. Zur Evaluierung der stark gesteuerten Produktionsdialoge

Der Übungskorpus zum Reproduktionsdialog ist allerdings nur ein notwendiger Zwischenschritt auf dem Weg zur 'eigentlichen dialogue practice'. Nach dem bloßen Reproduzieren (oder Imitieren) und dem isolierten strukturorientierten Üben am Modelldialog muß jetzt das Lehrwerk zu einer mehr oder minder freien Sprachproduktion führen. Dies leisten die meisten der englischen Schulbücher bislang nicht, obwohl es dazu eine Fülle an Möglichkeiten gibt, die sich hinsichtlich des Grades ihrer Steuerung unterscheiden. Davon sollen einige genannt werden, die ein modernes Lehrwerk heute aufweisen muß, z.B.

- action charts (SCHROEDER 1978:66):

a) Excuse me, where is how do I get to	Victoria Station(?) Picadilly Circus(?) Trafalgar Square(?) Buckingham Palace(?) Big Ben(?) The Tower(?) Nelson's Column(?)	please?
b) Excuse me, please, which way is it to where is		
c) Please, can you tell me the way to		

(Foreigner): a-b) I'm very sorry, I can't tell you. c) I'm very sorry, I can't	I don't know London myself.
(Scotsman): a-b) Sorry, I can't tell you. c) No, sorry, I can't.	I'm a stranger to the place myself.
(Policeman): a-c) Have you got a car?	

- cue cards (REVELL 1979:50f):

A

Choose the best reply in response to B

A What do you think the weather'll be like tomorrow?

B

A I hope so.	We're going camping.
Oh I hope not.	We're going sailing.
Is it really? That's good.	We're going ski-ing.

B

B

Choose the best reply in response to A.

A

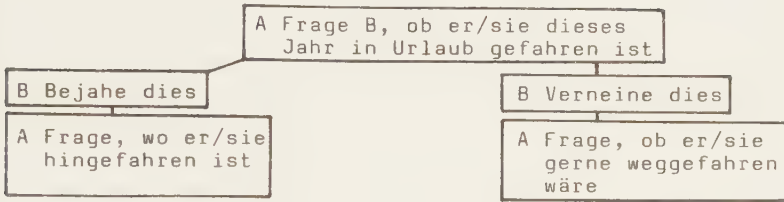
B Oh it'll probably rain again.
Well the weather forecast is good.
It could be quite nice again.

A

Obwohl bei diesem Verfahren alle Redemittel vorgegeben sind, wird doch ein stark ausgeprägtes Sprachgefühl von den Lernenden verlangt. Die Auswahl kann nur dann korrekt vollzogen werden, wenn die vorangegangene und die nachfolgende Äußerung jenseits der Satzgrenze in ihrer emotiven Bedeutung erfaßt wurde. Ferner stellt diese Übung ein ausgezeichnetes Mittel zur Textkohärenz dar, auch wenn der Lernende diese Dialogtechnik sicher nur mit Hilfe des Lehrers erfolgreich anwenden kann.

- flow charts: Nachdem die Schüler bei den 'action charts' und 'cue cards' nur die richtige Auswahl von wortwörtlich in der L_2 vorformulierten Alternativen zu treffen hatte, müssen sie bei diesem Verfahren die vorgegebenen Sprechabsichten ausformulieren. Diese Dialogtechnik kann recht unterschiedlich eingesetzt werden und ermöglicht eine beachtliche Erhöhung der individuellen effektiven Sprechzeit eines Schüler pro Unterrichtsstunde, z.B.

- Vorgabe der Sprechabsichten in der L_1 :



- Vorgabe der Sprechabsichten in der L_1 mit einem Redemittelangebot in der L_2 :

Frage B, ob er/sie schon einmal bei... war

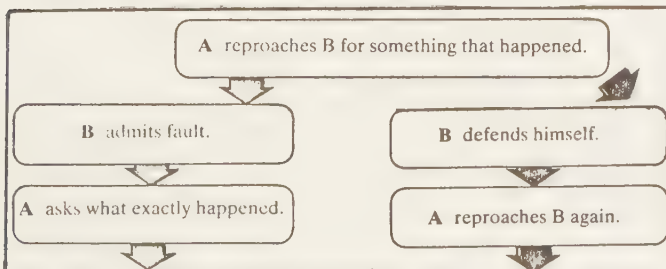
speedway, horse race, car race, airshow

- Vorgabe der Sprechabsichten in der L_2 :

A Ask B what he/she did last weekend

B Say what you did

Die 'flow charts' umfassen zu Beginn der systematischen Dialogschulung nur wenige Schaltstellen (vgl. SINCLAIR/ COULTHARD 1975) und werden auf höheren Lernstufen durch Erweiterung der Interaktanten und durch differenziertere Sprechabsichten allmählich anspruchsvoller. Ein hohes Niveau ist dann erreicht, wenn nur noch abstrakt formulierte Sprachfunktionen vorgegeben werden, z.B. (ENGLISH IN ACTION 4R, 1982:95):



Es darf allerdings auch bei diesem Dialogverfahren nicht übersehen werden, daß es wieder nur eine fiktive Sprachproduktion evoziert, da die Lernenden in der Regel kein zwingendes Mitteilungsbedürfnis verspüren und jeden 'move' erfolgreich beenden können, ohne den Gesprächspartner verstanden zu haben. Der letztgenannte Mangel kann jedoch durch eine modifizierte Form der 'flow chart' beseitigt werden. Dies ist durch eine gleichzeitige Verwendung von Tonkassette und 'flow chart' möglich, z.B.

Telephone call to York Youth Hostel

tape: 1. York Youth Hostel.

2. Wünsche guten Morgen und sage, daß du von Bristol aus anrufst und wissen möchtest, ob du und deine Freunde in der Jugendherberge in York unterkommen können; ihr plant , morgen Abend in York anzukommen.

tape: 3. Yes, that's alright. How long would you stay?

4. Sage, daß ihr drei Nächte bleiben wollt.
etc.

Selbstverständlich können die bei diesem Beispiel auf deutsch vorgegebenen Sprechabsichten bei einer guten Lerngruppe auch in englischer Sprache sein.

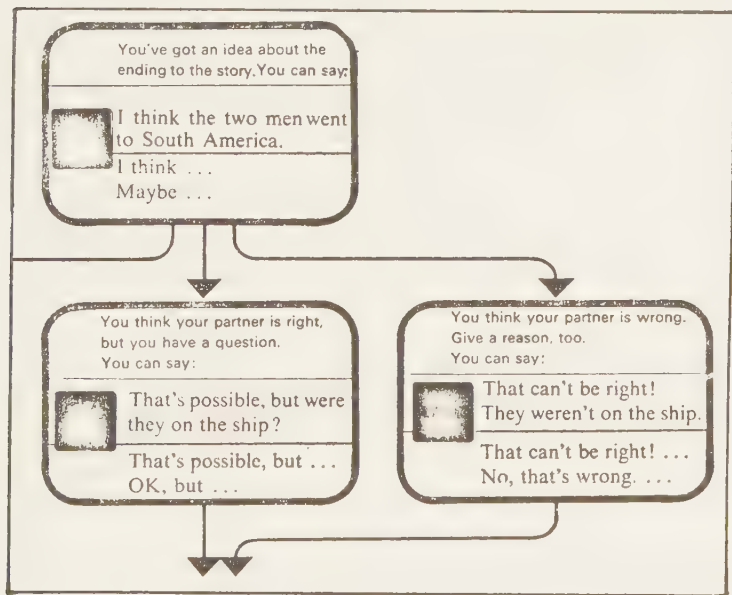
Hier nun noch eine Liste weiterer Dialogtechniken, die allmählich zum freieren Sprechen hinführen (vgl. KIEWEG 1981:113-123):

- survey-Verfahren
- interview-Technik
- Verwendung von Realia (z.B. Speisekarten und Flugpläne)
- pro/contra-Technik
- diary-Technik
- individuelle Veränderungen von Basisdialogen (vgl.

ABBOTT 1979:202-205)

- defective dialogues
- language games (vgl. REES 1975:141-143).

Zur systematischen Dialogschulung gehört ferner die gezielte Vermittlung der wichtigsten 'discussion phrases', ohne die ein argumentativ verlaufendes Klassengespräch nicht möglich ist, z.B. (ENGLISH IN ACTION 2RG, 1980:29):



Auch wenn berechtigte Zweifel bestehen, ob die freie Konversation im Fremdsprachenunterricht überhaupt erreicht werden kann, stellen diese Dialogtechniken zumindest einen ersten Schritt in die gewünschte Richtung dar, in welcher eine Verbesserung der mündlichen Teilkompetenz zu suchen ist.

Für die Evaluierung der stark gesteuerten Produktionsdialoge im Lehrwerk bieten sich die folgenden fünf Kriterien an:

1. Im welchem Ausmaß bietet das Lehrwerk im Anschluß an die Arbeit mit den Reproduktionsdialogen sinnvolle Produktionsdialoge an?
2. Ist im Lehrwerk eine motivierende Abwechslung bei den Dialogtechniken festzustellen?
3. Ermöglichen die im Lehrwerk angebotenen Dialogtechniken unterschiedliche Formen des Lernens (z.B. Partnerarbeit oder Gruppenarbeit)?
4. Werden im Lehrwerk diejenigen Dialogtechniken angeboten, die die 'integrated skills' fördern, z.B. 'note making' in Verbindung mit 'speaking'?
5. Werden durch das Lehrwerk die wichtigsten 'discussion phrases' vermittelt, die ein argumentativ verlaufendes Klassengespräch ermöglichen?

3.3.3.3. Evaluierungskriterien für weniger stark gesteuerte Produktionsdialoge

Im Anschluß an die stark gesteuerten Produktionsdialoge muß ein Lehrwerk solche Dialogtechniken anbieten, die ein freieres Sprechen evozieren. Dafür bieten sich vor allem die verschiedenen Möglichkeiten des 'role-taking' an, die McDONOUGH (1981:81ff) unterteilt in

- role enactment (playing oneself in a new situation)
- role-playing (pretending to be someone else)
- role conflict (talking one's way out of a conflict of role expectations).

Diese Reihenfolge kann lernpsychologisch sehr leicht begründet werden. So ist es weitaus einfacher, die Rollenerwartungen innerhalb der eigenen und muttersprachlich

vertrauten Rahmen zu erfüllen (role enactment) als solche zu übernehmen, in die man sich nur durch die Vorstellung versetzen kann (role-playing).

In modernen Lehrwerken sind deshalb entsprechend konzipierte Rollenkarten (role-cards) zu finden, die dieser Schwierigkeitsprogression entsprechen, z.B.

- role enactment:

- A Du bist in einem englischen Schuhgeschäft und möchtest ein bestimmtes Paar Schuhe kaufen, die du im Schaufenster gesehen hast. Du möchtest wissen, ob sie in deiner Größe vorhanden sind und was sie kosten. Weiterhin möchtest du wissen, ob du eventuell mit Scheck bezahlen kannst und wie hoch der Umrechnungskurs ist.

- role-playing:

- B Du bist als Verkäufer in einem englischen Schuhgeschäft tätig. Versuche ein Paar rote Schuhe an den Mann zu bringen, die nicht mehr der neuesten Mode entsprechen.

- role conflict:

Du bist bei einer englischen Gastfamilie zum Abendessen eingeladen. Es gibt Leber, die du grundsätzlich nicht magst. Wie kannst du das der Dame des Hauses nahebringen, ohne unhöflich oder gar verletzend zu wirken?

Die im letzten Beispiel geforderte Höflichkeit hat direkten Einfluß auf die Sprachstruktur, da eine Verbindung zwischen der Organisation einer Kommunikationsintention und den sprachlichen Faktoren besteht. Es ist zwar ziemlich unwahrscheinlich, daß ein Schüler der Sekundarstufe I über alle notwendigen Redemittel verfügt, um diesen 'role conflict' erfolgreich zu lösen, dennoch müssen derartige Konfliktsituationen zum Lerngegenstand gemacht werden. Sie ermöglichen die situationsadäquate Vermittlung der entsprechenden verbalen Spielregeln, der Dialogstrategien

und Höflichkeitsformeln. BUBLITZ (1980:56-70) hat deutlich darauf hingewiesen, daß im englischsprachigen Ausland besonders die Deutschen oftmals unhöflich wirken, weil sie nicht einmal über ein Minimum an entsprechenden Höflichkeitsformeln verfügen, die im übrigen nicht nur im Lehrwerk enthalten sein sollten, sondern dort auch bewußt gemacht werden müssen, z.B.

- bestimmte Höflichkeitspartikel
- Partikel in emphatischer Form (z.B. 'Just come in')
- personal verbs (z.B. 'I think...')
- parenthetische Wendungen (z.B. 'This - as far as I'm concerned - seems to be...')
- Modalwörter und Satzadverbien (z.B. 'doubtful' oder 'certainly')
- epistemisch verwendete Modalverben (z.B. 'This should be the way to the station')
- Indefinitpronomina (z.B. 'Could someone give me a lift to the station?')
- tag questions
- persuasive Aufforderung mit akzentuiertem Hilfsverb (z.B. 'Do sit down and have a cup of tea' - vgl. die Modalitätsmarkierungen in KASPER 1981).

Aus dem bislang Gesagten ergeben sich die folgenden Evaluierungskriterien zum weniger stark gesteuerten Produktionsdialog.

1. Sind im Lehrwerk auch diejenigen Dialogtechniken angeboten, die ein mehr oder minder freies Sprechen ermöglichen?
2. Sind die im Lehrwerk angebotenen Rollenspiele alters- und lernstufengerecht angelegt?
3. Werden die situationsadäquaten Höflichkeitsformeln im Lehrwerk bewußt gemacht?
4. Werden im Anschluß an die Lehrbuchdialoge solche Fragen

gestellt, die eine mitteilungsbezogene Kommunikation ermöglichen?

3.3.3.4. Evaluierungskriterien zur Entwicklung der Aushandlungskompetenz durch das Lehrwerk

Aus den Analysen von Unterrichtsgesprächen wissen wir, daß auf dem Gebiet der Indizierung pragmatischer Konzepte weitaus hochgradigere Abweichungen von den 'native speaker - Normen' zu verzeichnen sind als dies im morpho-syntaktischen Bereich der Fall ist. So sind Fehler bei der 'discourse organization', bei der Auswahl situations-adäquater Redemittel oder passender Dialogrituale (z.B. Dialogeröffnung, Dialogverlaufssteuerung und Dialogschluß) erstaunlich häufig.

Wenn in den ersten vier Lernjahren überwiegend von der Simulation realer Situationen ausgegangen wird (vgl. die entsprechenden Situationskataloge im Lehrplan), stehen im 5. und 6.Lernjahr die 'Aushandlungen' im Mittelpunkt des interaktiven Sprechens. Die Aushandlungen durchbrechen die statischen Situationskonzepte und führen die Lernenden zu denjenigen Kommunikationsprozessen hin, die den typischen Situationsfaktoren (z.B. Rolle, Status, Bekanntheitsgrad der Sprecher) übergeordnet sind und somit offene Gesprächssituationen darstellen. GUTZAT/GRAUERHOLZ nennen eine Vielzahl solcher Aushandlungstypen, deren Ausgangspunkt immer durch mehr oder minder konfligierende Interessen der Gesprächspartner gekennzeichnet sind, was bereits weiter oben erwähnt wurde, z.B.

- Informationsgewinnung unter erschwerten Bedingungen (ein Partner verweigert z.B. die Information, verhält sich abweisend; der andere Gesprächspartner insistiert, zeigt übergroße Neugier),

- Aushandeln von Wertungen (Meinungsaustausch, Kritik, Vorurteile, etc.),
- Regelungen treffen (Verabredung, Planung, Termine verschieben, Bedingungen aushandeln),
- Wünsche vorbringen, die ein besonderes Entgegenkommen des Partners erfordern,
- sich wegen nicht eingehaltener Verpflichtungen rechtfertigen,
- Beschwerden vorbringen (sich beklagen, Reklamationen, Schadensregulierungen, etc.).

Durch diese Aushandlungstypen werden diejenigen Kommunikationsstrategien bewußt lehr- und lernbar, mit deren Hilfe man die entstehenden und sich verändernden Intentionen des Gesprächspartners direkt beeinflussen kann (vgl. KNAPP 1980:257-271). Im Lehrwerk müssen folglich eine Reihe von komplexeren Gesprächszusammenhängen angeboten werden, die ein problemhandelndes Durchspielen erfordern, z.B.

A You invited B to your party. But he didn't come, without telling you beforehand that he couldn't come. You are very annoyed about this and you show it.

B You couldn't go to the party because you had an important appointment. Try to explain this to A.

Um festzustellen, ob in einem Lehrwerk die Entwicklung der Aushandlungskompetenz berücksichtigt und entsprechend gefördert wird, bedarf es der folgenden drei Evaluierungskriterien:

1. In welchem Ausmaß werden im 5. und 6.Lernjahr Aufgaben zur Aushandlungskompetenz gestellt?

2. Sind die Aushandlungstypen so gewählt, daß eine realistische Anwendungsmöglichkeit der damit zu erwerbenden Kommunikationsstrategien besteht (situative Zielsprachenreflexion)?
3. Werden die Lernenden durch das Schülerbuch zum problemhandelnden Durchspielen einer Konfliktsituation angeregt?

3.3.4. Zur Evaluierung der Steuerung der mündlichen Textkompetenz durch das Lehrwerk: Beschreiben, Berichten, Erzählen und Dolmetschen

Neben der Dialogtüchtigkeit gehört auch die Fähigkeit, Dinge, Vorgänge, Erlebtes, etc. zu beschreiben, zu berichten bzw. davon zu erzählen, zur kommunikativen Kompetenz. Deshalb müssen diese Sprachfunktionen auch vom Lehrwerk systematisch entwickelt werden, wofür sich wiederum eine Fülle an Möglichkeiten anbietet, z.B.

- Versprachlichen von Bildgeschichten: Dieser Vorgang ist weitaus problematischer als dies in der Vergangenheit angenommen wurde. Neben den motivationalen Bedenken (eine Bildgeschichte wirkt durch ihre Bilder und zwingt den Betrachter nur in seltenen Fällen zur Versprachlichung) sind zahlreiche Schwierigkeiten mit dem Arbeitsauftrag verbunden. So müssen die Lernenden die psychologischen Rollen der Aktanten erkennen, eine betroffene Einstellung zum Geschehenen verspüren und die zeitliche Strukturierung der Handlung (Zeitdeixis) und deren kausative Elemente erkennen, um die Probleme der Textkohärenz und Textkohäsion erfolgreich zu meistern. Diese mit der Versprachlichung einer Bildgeschichte verbundenen Schwierigkeiten können durch entsprechende Arbeitsaufträge jedoch verringert werden. So ist es wahr-

scheinlich, daß dem Schüler die Versprachlichung immer dann besser gelingt, wenn er eine Rolle der agierenden Personen der Bildgeschichte übernimmt, die von den Ereignissen aus ihrer Sicht berichtet. Durch diesen Ansatz könnte auch ein massives Beschreibungsvokabular vermieden werden, das der allgemeinen mündlichen Kommunikationstüchtigkeit ohnehin nicht dienlich sein kann. Die Qualität einer Bildgeschichte würde folglich verstärkt davon abhängen, inwieweit sie eine problemlose Rollenübernahme durch den Schüler ermöglicht.

- Aufforderung zum Erzählen: BLUDAU (1982:339-347) berichtet von den erschreckenden Defiziten bei Anglistikstudenten im Bereich dieser Fähigkeit. Er bezeichnet die diagnostizierten Leistungen sogar als infantil. Wir wissen heute, daß das Erzählen sowohl durch den linguistischen Strukturalismus und den lernpsychologischen Behaviorismus der 60er Jahre als auch durch den pragmalinguistischen Ansatz der 70er Jahre in unverantwortlicher Weise abqualifiziert wurde. Im Hinblick auf die relative Häufigkeit des Erzählens in Alltagsgesprächen ist dies allerdings völlig unverständlich, da hier dem Erzählen ein relativ hoher interaktiver Stellenwert zukommt. Ferner weist BLUDAU darauf hin, daß die Vernachlässigung der narrativen Kompetenz zu einer Negierung des Affektiven führt. Der Lernende muß sich überwiegend nur mit solchen Textsorten auseinandersetzen, die sich einseitig auf den kognitiven Bereich konzentrieren. Das Lehrwerk hat somit die Aufgabe zu erfüllen, dem Erzählen wiederum den Stellenwert zukommen zu lassen, der ihm eigentlich gebührt.

Die theoretische Progression des Erzählens beginnt mit der rezeptiven Erzählerfahrung und führt über systematische Textanalysen (Strukturelemente des erzählerischen Gestaltens und deren sprachliche Mittel werden

bewußt gemacht) zur 'erzählerischen Kreativität'. Das Lehrwerk kann hierzu entscheidend beitragen, indem es z.B.

- nach einer Erzählung oder einem Bericht vom Schüler verlangt, Gleiches, Ähnliches oder Kontroverses zu erzählen,
- lexikalische und/oder strukturelle Vorentlastungen anbietet, z.B. Sammlungen von inhaltlichem und erzählspezifischem Vokabular oder
- 'open-ended stories' vorgibt, die vom Lernenden vervollständigt werden müssen und deren jeweils individuell erdachtes Ende wiederum lerngruppeninterne Gesprächsanlässe ermöglicht.

Dem Lehrwerk kommt ferner die Aufgabe zu, die notwendigen Impulse für das Beschreiben, Berichten und Dolmetschen zu geben, z.B. durch

- Aufgaben zum 'reporting' im Anschluß an Interviews,
- 'commenting' nach Gehörtem oder Gelesenem,
- 'technical descriptions' im Sinne der zeitlichen und logischen Abfolge der Maßnahmen zur Bedienung eines Gerätes (z.B. an einer Tankstelle),
- realistische Dolmetschaufgaben (z.B. 'Erkläre deinem Freund die Hinweis- und Verbotsschilder in einem öffentlichen Schwimmbad') und
- motivierende Beschreibungsaufgaben.

Zur lehrwerksgesteuerten Entwicklung der mündlichen Textkompetenz lassen sich somit weitere Evaluierungskriterien ableiten:

1. Sind die im Lehrwerk angebotenen Bildgeschichten zur Entwicklung der mündlichen Textkompetenz geeignet?
2. Wird das Erzählen durch das Lehrwerk systematisch entwickelt und gemäß seiner Häufigkeit in Alltagsgesprächen entsprechend geübt?
3. Wird im Lehrwerk eine Progression für die Entwicklung der Fähigkeit zum Erzählen verwirklicht, z.B. durch

häufige rezeptive Erzählerfahrung, Bewußtmachung der Strukturelemente des erzählerischen Gestaltens, durch gesteuerte Vorentlastungsmaßnahmen zur erzählerischen Kreativität (Beschreibungs- und Erzählvokabular)?

4. Wie häufig werden die Schüler durch das Lehrwerk für Beschreibungs- und Dolmetschaufgaben motiviert bzw. zum mündlichen Berichten angehalten?

3.3.5. Zur Gewinnung von weiteren Evaluierungskriterien aus der Interimssprachenanalyse

Seit der sog. pragmatischen Wende (Entdeckung der Pragmatik als dritte linguistische Dimension) wird versucht, den Schülern die illokutiven Akte einsichtig zu machen, mit deren Hilfe sie echte Kommunikation erreichen können. Seit 1974 sieht man die Fremdsprachenvermittlung stärker lernerzentriert, wozu die Ergebnisse der Interimssprachenanalyse den Anstoß gaben (vgl. RAABE 1974:1-50 und 1976: 5-75). Diese haben einen direkten Einfluß auf die Lehrwerkanalyse, da die aufgedeckten Defizite im interaktionalen Bereich der Lernenden durch entsprechende Schulbuchinhalte gezielt angegangen werden müssen.

Die Interimssprachenanalyse macht auf die häufigsten Fehlertypen aufmerksam, z.B. bei der Realisierung initiierender und respondierender Sprechakte, bei der Verwendung von gesprächstaktischen Redemitteln ('gambits') und bei den Eröffnungs- und Beendigungsphasen der Dialoge. Wenn deutsche Lernende initiierende oder respondierende Sprechakte realisieren wählen sie häufig eine ungeeignete Sprechaktmodalität, die sich in den folgenden Fehlertypen äußert:

1. unangemessene Direktheitsstufen, z.B.

" (a) (X betritt ein Geschäft)
X:pardon sir er do you know a person
named Robert Jordan
RÄ:excuse me I'm looking for Robert
Jordan
could you tell me where I can find
R.J."
(KASPER 1981:122; vgl. dazu auch WUNDERLICH in
MAAS/WUNDERLICH 1972:123f)"

2. Ausbleiben oder falsche Verwendung der Modalitätsmarkierungen (vgl. die 16 Subtypen für 'downgraders' und die 6 Subtypen für 'upgraders' von HOUSE/KASPER in COULMAS 1981:157-185).
3. Inkompatibilität von syntaktischer und prosodischer Struktur (vgl. KASPER 1981:125).

Die fehlerhafte Verwendung gesprächstaktischer Redemittel führt zu unerwünschten Kommunikationseffekten und muß deshalb auch durch das Lehrwerk auf ein Minimum reduziert werden. Dies wird dadurch erreicht, daß die den Diskurs beeinflussenden Funktionen aufgezeigt werden, z.B. die Rolle der 'question tags' als 'rejoinders': 'Have you?', 'Really?', 'Is it?', etc.

Die Interimssprachenanalyse stellt ferner eine massive Fehlerhäufigkeit im Bereich der Eröffnungs- und Beendigungsphasen von Dialogen fest. Auch diese Defizite können durch das Lehrwerk gemildert werden, wenn die entsprechenden (situationsgebundenen) Redemittel aufgelistet und bewußt gemacht werden, z.B.

- in den Eröffnungsphasen:

- . Dialogeröffnung (z.B. Begrüßungsformeln oder 'phatic communion')
- . Dialogbereitschaftssignal (z.B. 'Sit down, please.')
- . Themeneröffnung (z.B. Vermeiden eines zu hohen Direktheitsgrades)

- . Territoriumsinvansionssignal (z.B. 'Excuse me,...')
- in den Beendigungsphasen:
 - . interne Legitimierung (z.B. durch Andeuten, daß man alles gesagt hat)
 - . externe Legitimierung (z.B. durch andere Gründe, weshalb man ein Gespräch abbrechen muß)
 - . Vereinbarungen, Wünsche und Ratschläge, etc.

Daraus ergeben sich noch weitere Evaluierungskriterien für die mündliche Sprachproduktion im Lehrwerk.

1. Werden die Lernenden auf unterschiedliche Direktheitsgrade verschiedener Äußerungen aufmerksam gemacht? Erfahren sie ferner die notwendigen Hinweise auf die Rolle der Modalitätsmarkierungen und auf die Abhängigkeit der prosodischen von der syntaktischen Struktur einer Äußerung?
2. Treten die gesprächstaktischen Redemittel ('gambits') mit einer natürlichen Häufigkeit in den Dialogen des Lehrwerks auf und werden einige davon auch bewußt gemacht?
3. Wird im Lehrwerk auch auf die unterschiedlichen Möglichkeiten verwiesen, wie Eröffnungs- und Beendigungsphasen von Gesprächen gestaltet werden können?

3.4. Zur Evaluierung der Entwicklung und Steuerung der schriftlichen Sprachproduktionskompetenz durch das Lehrwerk

Aus dem curricularen Richtziel 1.4. 'Schreiben und schriftlicher Ausdruck' ergeben sich für den Fremdsprachenunterricht zwei Aufgabenfelder, die nach WIDDOWSON (1978:62f) als 'composing' und 'writing' bezeichnet werden können. Unter 'writing' versteht dieser die Textproduktion unter Berücksichtigung der Kohärenz, Kohäsion und der sozio-kulturellen Bedingungen, die jedoch die Fähigkeit zur graphemisch richtigen Wiedergabe der Lexik und die Beherrschung der syntaktisch-morphologischen Gesetzmäßigkeiten voraussetzt, die WIDDOWSON als 'composing' bezeichnet. Letztere wird an dieser Stelle allerdings nicht thematisiert; es geht hier ausschließlich um das 'writing'. Das Ziel der Sekundarstufe I ist also die Fähigkeit zur schriftlichen Sprachproduktion, die in der vorliegenden Arbeit in die kommunikative Schreibkompetenz (z.B. 'letter writing') und die schriftliche Textkompetenz (z.B. 'composition writing') unterteilt wird. Für beide Teilkompetenzen liegen bis heute nur wenige Evaluierungskriterien vor, mit deren Hilfe die schulbuchspezifische Entwicklung systematisiert und beurteilt werden kann. So enthält z.B. der Kriterienkatalog von HEINDRICHS/GESTER/KELZ (1980:149-177) nur sehr vage formulierte Hinweise auf mögliche Beurteilungsfelder und läßt die systematische Entwicklung der schriftlichen Sprachproduktionskompetenz völlig unbeachtet. Die Autoren fragen lediglich nach dem Verhältnis von geschriebener und gesprochener Sprache im Lehrwerk (S.159) und bezeichnen das imitative und produktive Schreiben als eine erstrebenswerte Fertigkeit und Fähigkeit. Auch ihre Forderung, daß die Lehrbuchtexte ein Vorbild für die schriftliche Kommunikation sein

müssen, bringen die Lehrwerkevaluierung kaum weiter. Bei dieser Betrachtungsweise bleiben viele wichtige Bereiche gänzlich unberücksichtigt, z.B.

- die Verfahren, mit welchen man den Lernenden den Übergang von der gesprochenen zur geschriebenen Sprache demonstrieren kann (z.B. Umsetzung prosodischer Elemente in graphemische Äquivalente),
- die Möglichkeiten zur systematischen Vermittlung der grundlegenden Kenntnisse über Textkohäsion - und -kohärenz (Textur eines Textes),
- die methodische Konzeption der Vermittlungsprozesse (Darstellungsverfahren und Progression im Anspruchsniveau), einschließlich der entsprechenden Übungskorpora (Variabilität der Übungstypen).

Auch die curricularen Vorgaben zum Richtziel 1.4. sind wenig präzise. So wird für die 5. und 6. Jahrgangsstufe gefordert, mit vorgegebenen Hilfen bekannte Äußerungen zu vertrauten Sachverhalten niederzuschreiben, was sich allerdings nur auf die Lernziele aus den Richtzielbereichen 'Sprechfertigkeit' und 'Lesen und Leseverstehen' beschränken soll (KMB1 I So.-Nr.15/1979:464 und 474).

Für die 7. und 8. Jahrgangsstufe wird verlangt

- die Fähigkeit, zu vorliegenden Texten, kurze, zusammenhängende Äußerungen zu verfassen,
- nach entsprechender Vorbereitung im Unterricht, Dialoge zu vorgegebenen Situationen oder Texte zu Einzelbildern und Bildfolgen zu erstellen,
- gelenkte Zusammenfassungen und die
- Bereitschaft zum Briefwechsel in der englischen Sprache (KMB1 I So.-Nr. 11/1980:285 und 293).

In den Vorbemerkungen zu den curricularen Lehrplänen ist allerdings deutlich darauf hingewiesen, daß in zunehmendem Maße der schriftliche Ausdruck als kommunikative Fähigkeit zu sehen ist. Deshalb gewinnt der schriftliche Ausdruck

in der 9. und 10. Klasse abermals an Bedeutung, indem die Schüler einfache schriftliche Stellungnahmen zu vorliegenden Texten oder zu thematischen Vorgaben erstellen sollen (KMB1 I So.-Nr.2/1982:46).

3.4.1. Zur Rolle der schriftlichen Sprachproduktion im heutigen Englischunterricht

Trotz des Primats des Mündlichen kommt dem Schreiben im Unterricht nach wie vor eine vielfältige Bedeutung zu. In den Schreibphasen wird Gelerntes gefestigt (vgl. dazu die Hinweise bei APELT 1976:58f), werden die 'study skills' gezielt vermittelt (z.B. 'summary writing, comment, outline') und die Vorarbeit für die in der Regel schriftlich ablaufenden Leistungskontrollen geleistet. Die Schreibphasen gewähren dem Schüler mehr Zeit für die Sprachproduktion als dies im Bereich des Mündlichen der Fall ist (Schreiben als notwendiges Durchgangsstadium zur mündlichen Sprachproduktion), entsprechen stärker den 'schreiborientierten' Lerntypen innerhalb einer Schülergruppe, ermöglichen die Befriedigung des psychologischen Grundbedürfnisses nach Besitz und Demonstration des Gelernten (Hefteinträge) und stellen einen motivationserhaltenden Arbeitswechsel für den Unterrichtsverlauf dar. Schreibaufgaben dienen im heutigen Englischunterricht allerdings immer noch sehr einseitig der orthographischen und grammatischen Sicherung von Beispielsätzen. HECHT/GREEN (1983) untersuchten die Fähigkeit deutscher Schüler (Gymnasium, Realschule, Hauptschule), ein Antwortschreiben auf den Brief eines englischen Freundes (letter of elicitation) zu verfassen (vgl. Lehrplan für 7.-10.Jahrgangsstufe). Die Ergebnisse ihrer Untersuchungen unterstreichen die Forderung nach einer systematischen Entwicklung dieser

Teilkompetenz. Diese ist erst dann erreicht, wenn der Lernende seine Absichten und Informationen schriftlich mitteilen kann, ohne in Gedanken beständig von der Muttersprache in die Fremdsprache zu übersetzen. Dies gelingt ihm allerdings nur dann, wenn er überwiegend in notionalen Kategorien denken kann (vgl. den Begriff 'notions' bei van EK 1976:14f).

Für die Lehrwerkevaluierung ist zu fragen, welche Hilfen dem Lernenden durch das Schülerbuch angeboten werden können, damit er diese schriftliche Sprachproduktionskompetenz erreicht. Im folgenden werden deren Teilkomponenten untersucht und hinsichtlich ihrer lehrwerkspezifischen Realisierungsmöglichkeiten überprüft:

- Schriftliche Textkompetenz:

Erzählen ('reporting past events')

Beschreiben ('describing objects, people, places and processes').

- Kommunikative Schreibkompetenz:

Briefeschreiben

Schreiben als integrative Fähigkeit.

3.4.2. Zur Entwicklung der schriftlichen Textkompetenz durch das Lehrwerk und die Konsequenzen für die Lehrwerkevaluierung

Dem Lehrwerk kommt zunächst die Aufgabe zu, die jeweiligen Spezifika der einzelnen Textsorten ('key features') aufzuzeigen (vgl. die umfangreichen Unterrichtsvorschläge in RAIMES 1978 und in WHITE 1983²) und die entsprechenden Übungskorpora dazu anzubieten. Dies muß für die folgenden Bereiche geschehen:

- Erzählen:

Spezifika: 1. 'simple past'

2. sequentiell geordnete Reihung von Ereignissen (Vermittlung der 'sequencers': first, after, then, etc. als 'cohesive devices')

3. Schwerpunkt auf der 'verb-phrase'.

Die ersten Erzählaufgaben werden durch das Lehrwerk noch stark gesteuert (z.B. durch Bildunterstützung). In der 7. Jahrgangsstufe muß die einfache Reihung von Ereignissen zugunsten einer komplexeren Erzählfähigkeit aufgegeben werden, wobei in die Erzählung auch Elemente der Beschreibung, Erklärung und des Kommentars aufgenommen werden müssen (logische, ursächliche und zwingende Zusammenhänge).

- Beschreiben von Gegenständen:

Spezifika: 1. 'simple present tense'

2. keine zwingende Reihenfolge der Beschreibungselemente
3. Konzentration auf der 'noun-phrase' (z.B. size, weight, materials, shape, price, place of origin, etc.).

Das Lehrwerk wird danach beurteilt, inwieweit es zur Entwicklung dieser Teilkompetenz natürliche Schreib- anlässe anbietet (z.B. Werbung eines Privatmanns, der ein nicht mehr ganz neues Auto möglichst gewinnbringend verkaufen möchte) und in welchem Ausmaß es entsprechende Steuerungshilfen bereitstellt, z.B. durch Spezifikationstabellen hierarchisch geordneter Adjektiva für einfache Beschreibungsaufgaben oder kontrolliert erstellter Tabellen mit subjektiv und objektiv gefärbtem Beschreibungsvokabular für anspruchsvollere Vorhaben auf einer höheren Lernebene.

- Beschreibung von Personen:

Das Lehrwerk bietet die notwendigen Redemittel an, mit deren Hilfe das äußere Erscheinungsbild einer Person beschrieben werden kann (physical description) und führt die Lernenden zu einer differenzierteren Betrachtungsweise, die auch Aussagen über das individuelle Verhalten, Eigenarten und Neigungen einer betreffenden Person einschließt.

- Ortsbeschreibungen:

Die meisten Lehrwerke beinhalten für diese Aufgabe kein ausreichendes spezifisches Beschreibungsvokabular, obwohl dies für das Verstehen häufiger Textsorten notwendig ist, z.B. Reisebroschüre, o.ä. Ferner bleibt eine gewisse Variabilität in den Beschreibungsprinzipien in der Regel unbeachtet, z.B. Eine Person erzählt von... oder eine Reisebroschüre informiert über...

- Vorgangsbeschreibung:

Auch hier sind Kenntnisse über die entsprechenden Textsortenspezifika eine notwendige Voraussetzung:

1. 'passive'

2. wissenschaftliches und technisches Beschreibungsvokabular

3. häufige Verwendung von 'sequencers'

4. keine 'contracted forms' (meistens)

5. häufige Verwendung von textbegleitenden bildhaften Ablaufschemata ('flow diagrams').

3.4.3. Zur Entwicklung der kommunikativen Schreibkompetenz durch das Lehrwerk und die Konsequenzen für die Lehrwerkevaluierung

Hier ist zunächst das Briefeschreiben zu nennen, wobei nur auf HECHT/GREEN (1983) verwiesen werden soll, die

die Leistungsdefizite der Schüler in diesem Bereich aufzeigten. Daraus läßt sich die Forderung nach gezielteren Übungen zum Briefeschreiben in einem Lehrwerk ableiten, wobei diese Übungen sowohl den 'L₁-transfer' stärker zurückdrängen als auch die grundlegenden Probleme der Diskursorganisation (cohesion, coherence) deutlicher thematisieren müssen. Es ist sinnvoll, von der folgenden Progression auszugehen:

1. Individuelle Veränderung eines Modellbriefes (als Lückentext vorgegeben),
2. Erstellen eines persönlichen Briefes anhand von einfachen und konkreten Schreibabsichten (mit Redemittelvorgabe möglich),
3. Beantworten eines Briefes (vgl. 'letter of elicitation' in HECHT/GREEN 1983:133),
4. Erstellen eines persönlichen Briefes anhand von abstrakt vorgegebenen Schreibabsichten (ohne Redemittelvorgabe und unter Berücksichtigung der Stilebenen und der wichtigsten Formalia).

Im Lehrwerk muß ferner darauf geachtet sein, daß das Schreiben als integrative Fähigkeit durch konkrete Schreibaufgaben vermittelt werden muß ('integrative writing skills'). Hierbei werden die Schreibaufgaben mit anderen Fertigkeiten und Fähigkeiten verbunden, z.B. mit dem Hörverstehen (Notizen anfertigen), mit dem Leseverstehen (Antwortschreiben verfassen, zu einem Artikel Stellung nehmen, Formulare ausfüllen) oder der mündlichen Sprachproduktion (Stichpunkte aufnotieren).

Das 'kreative' Schreiben wird vom Lehrplan nicht gefordert, bietet jedoch viele motivierende Schreibansätze, wie z.B. beim Vervollständigen eines Gedichts (vgl. ENGLISH IN ACTION 3G 1980: 13).

3.4.4. Zur Bewußtmachung der Unterschiede zwischen geschriebener und gesprochener Sprache durch das Lehrwerk

Neben den jeweiligen Textsortenspezifika muß der Schüler die grundlegenden Kenntnisse über die Unterschiede zwischen der gesprochenen und der geschriebenen Sprache erwerben. Die Konventionen der schriftlichen Kommunikation sind erheblich restriktiver als die der gesprochenen Sprache und Abweichungen von der Norm werden von 'native speakers' stärker gewichtet (vgl. BROUGHTON et al. 1980²: 118). Dies erfordert eine geringere Fehlertoleranz im schriftlichen Bereich und eine methodisch sorgfältig geplante Progression im Lehrwerk.

Was sind nun die gravierendsten Schwierigkeiten, denen der Lernende auf seinem Weg zur schriftlichen Sprachkompetenz begegnet?

Die hauptsächlichsten Probleme bestehen zunächst darin, die verbalen und non-verbalen sprachlichen Mittel, die dem Sprecher zur Verfügung stehen, in entsprechende sprachliche Elemente der geschriebenen Sprache zu überführen, z.B.

- situative Elemente zu ersetzen (Probleme der Deixis),
- emotionale Elemente in Worte zu kleiden (z.B. Ironie), die in dialogischen Situationen auch durch Mimik und Gestik ausgedrückt werden (facial expressions and gestures),
- prosodische Merkmale in graphemische Äquivalente zu überführen (z.B. pitch, loudness, speed, pauses),
- interaktionale Möglichkeiten mit dem Gesprächspartner zu versprachlichen (z.B. role changing, monitoring each other's performance).

Im Gegensatz zum Sprecher hat der Schreiber allerdings die Möglichkeit, die Organisation seiner Sätze länger zu reflektieren, eventuell zu verbessern oder völlig neu zu konzipieren. Dabei dürfen jedoch psychologische, kognitive und sprachliche Probleme nicht übersehen werden. Das psychologische Problem resultiert aus der Tatsache, daß der Schreiber ohne das 'feedback' eines Partners auskommen muß, was seiner bislang erlebten Verwendung der L_2 widerspricht. Die kognitiven Probleme der schriftlichen Textproduktion ergeben sich aus der Verwendung bestimmter Strukturen, die in der gesprochenen Sprache kaum oder überhaupt nicht vorkommen. Die sprachlichen Probleme erscheinen schließlich bei der Kompensation der prosodischen Merkmale durch die entsprechenden Mittel der geschriebenen Sprache. Die zum Erwerb der schriftlichen Sprachkompetenz notwendigen Lernprozesse erfolgen demnach überwiegend kognitiv, wenig emotional und fast ausschließlich in gekünstelten Unterrichtssituationen. So müssen z.B. die Lernenden oftmals realitätsfremde Rollen von Erwachsenen übernehmen (adult-type roles). Bei einer selbst in der Muttersprache nicht ausreichend ausgeprägten Schreibkompetenz ist der Lernende dann kaum in der Lage, die Konstruktionsprozesse kritisch zu überwachen. Für die Lehrwerksevaluierung ist demnach die Frage zu stellen, ob und in welchem Ausmaß das Schülerbuch natürliche, zwingende und echte Schreibanlässe anbietet (z.B. Verfassen eines Schreibens an die zentrale Vergabestelle für Brieffreundschaften, Schüleraustausch und Partnerschulen).

Das Lehrwerk muß vor allem die wichtigsten 'features typical of written English' anbieten, da der Schreiber ebenso große Schwierigkeiten hat, seine Absichten mit den entsprechend ausgewählten Redemitteln zu Papier zu bringen wie der Sprecher, seine Äußerungen situationsadäquat vorzubringen versucht. In den Lehrwerken wurde es bisher ver-

säumt, auf die Unterschiede zwischen der gesprochenen und der geschriebenen Sprache einzugehen und gezielt darauf aufmerksam zu machen, obwohl dies durch die Gegenüberstellung entsprechender Texte relativ einfach durchzuführen ist (vgl. BYRNE 1979:11f). Ebenso muß das Lehrwerk Übungen anbieten, die den Lernenden einsichtig machen, wie die intonatorischen Elemente der gesprochenen Sprache in entsprechende Modalkonstruktionen der geschriebenen übergeführt werden können, z.B.

utterance in speech	written language
She <u>may</u> come	There is a possibility that she will come
<u>Frank</u> made it	It was Frank who made it

5.4.5. Die Bewußtmachung der Kohärenz- und Kohäsionsprobleme durch das Lehrwerk

Die unterrichtliche Relevanz der Kohärenz- und Kohäsionsprobleme wird durch selbsterstellte Texte (z.B. 'letters') der Schüler offensichtlich. Was kann ein Lehrwerk tun, solche Ausfallerscheinungen abzumildern? Bevor diese Frage beantwortet wird, sollen die beiden Begriffe erst kurz interpretiert werden.

WIDDOWSON (1978²:27f) gibt dazu verständliche Beispiele an:

- 1) A: What are the police doing?
B: They are arresting the demonstrators.
- 2) A: What are the police doing?
B: The fascists are arresting the demonstrators.

- 3) A: What are the police doing?
B: I have just arrived."

Im ersten Beispiel fungiert das anaphorische Item 'they' als ein propositionales Verbindungselement (linking device) zum vorangegangenen Satz. Die Referenz zu 'police' kann leicht erkannt werden. Im zweiten Beispiel ist diese Referenz etwas schwieriger zu erkennen. Die 'definite noun phrase' (the fascists) gibt jedoch einen Hinweis auf etwas, was bereits vorher erwähnt sein mußte. Diese Annahme berechtigt uns, von einer Verbindung zwischen 'the police' und 'the fascists' auszugehen. Im Beispiel 3 kann eine solche allerdings nicht mehr hergestellt werden, obwohl die von 'B' gemachte Äußerung selbstverständlich vollkommen korrekt bleibt und situationsadäquat ist. Dennoch sind beide Äußerungen miteinander verbunden. Daß wir diese Verbindung wahrnehmen können, liegt in unserer Fähigkeit zur Interpretation illokutiver Sprechakte begründet.

Kohäsion bedeutet somit die strukturelle Verbindung von Sätzen innerhalb eines Textes durch Wortsignale (cohesion devices). Die Kohärenz hingegen kann als die Beziehung zwischen den illokutiven Sprechakten bzw. Propositionen verstanden werden. Somit ist die Kohärenz von Texten eine semantische Erscheinung, die auf der sprachlichen Oberfläche nicht erkennbar sein muß (vgl. dazu auch die Definitionen von WIDDOWSON 1978:28f und HALLIDAY/HASAN 1976:8).

Als Konsequenz der klar erkennbaren Leistungsdefizite in diesem Bereich müssen entsprechende Präventivmaßnahmen im Lehrwerk verwirklicht werden, was z.B. durch die Darstellung und Übung der folgenden Kohäsionstypen möglich ist:

- anaphoric reference: Verwendung eines Pronomens, um jemanden auf etwas zu verweisen, das man vorher bereits erwähnte, z.B. 'I gave it to her'. Der entsprechend geeignete Übungstypus sind die 'replacing exercises'.
- substitution: Hier ist vor allem das Propword 'one' von unterrichtlicher Relevanz, z.B. 'My brother has got a red bike and I have got a green one.' Übungstypus wiederum: 'replacing exercises'.
- ellipsis: Die Auslassung eines grammatischen Elements, das bereits erwähnt wurde, z.B. 'My husband hasn't got a car, nor do I. Übungstypus: 'Make one sentence out of two'.
- conjunction (grammatical connectors), z.B. temporal (as soon), additiv (and), adversativ (also), etc. Übungstypus: 'Connect the following sentences'.
- lexical cohesion: Hierzu gibt es eine Fülle an Möglichkeiten, die bei HALLIDAY/HASAN (1976:288-292) ausführlich beschrieben sind. Für die unterrichtliche Lehr- und Lernbarkeit sollten allerdings nur die folgenden Beispiele thematisiert werden (vgl. BYRNE 1979:127 und TRABASSO et al. 1977):

"Use of synonyms to avoid repetition:
These cars were first made in 1972. When they were first produced, they were not very popular...

Use of a construction implying whole-part or part-whole relationship (hier wäre es allerdings besser, von einer Hyponymie oder Referenteninklusion zu sprechen):

Large cars and lorries are not advised to use this route. These vehicles should use the other road."

Der entsprechende Übungstypus für dieses Lernproblem lautet: 'Try to find words which mean nearly the same as the underlined ones'.

BYRNE (1979:21) nennt eine weitere Möglichkeit zum fertigkeitsorientierten Üben, die natürlich nur im 'work-book' erscheinen dürfte:

"Smoking, which may be a pleasure for some people, is a source of serious discomfort for their fellows. Further, medical authorities express their concern about the effect of smoking on the health not only of those who smoke but also those who must involuntarily inhale the contribution of the smokers to the atmosphere..."

Die Lernenden haben die Aufgabe, die Referenzbeziehungen durch Pfeile anzudeuten und nach weiteren 'linking devices' zu suchen.

3.4.6. Zur Evaluierung der Übungskorpora für die schriftliche Sprachproduktion

Ein Lehrwerk kann sowohl danach beurteilt werden, inwieweit es überhaupt sinnvolle Schreibaufgaben anbietet als auch danach, welche gezielten Hilfen es zur Entwicklung der schriftlichen Sprachproduktion vorsieht. Auf der Stufe der stark gesteuerten Sprachproduktion sind vor allem inhaltlich und sprachlich vorentlastete Übungsverfahren sinnvoll, z.B. 'guided letter writing' oder 'guided composition writing', wobei das Ausmaß der Redemittelvorgaben allmählich abnimmt und schließlich völlig eingestellt wird. Ferner ist die Häufigkeit, mit der die Lernenden durch das Schülerbuch zur schriftlichen Textproduktion angehalten werden, beurteilungsrelevant. BRIERE (1966:141-151) votiert für den 'quantity before quality approach', der darauf abzielt, den Lernenden möglichst häufig in zwingende Schreibsituationen zu bringen, aber von einer beständigen Korrektur absieht. Dagegen stehen allerdings Forderungen, daß alles 'writing beyond the sentence' gelenkt und kontrolliert verlaufen müsse. Diesen Zwängen

kann heute allerdings nicht mehr entsprochen werden, da zum einen die Übungshäufigkeit für den Lernfortschritt wichtiger als die Korrektur der Schülerarbeiten ist und zum anderen ein Übertrieben gesteuertes Sprachproduktionsverfahren zur unreflektierten Übungsaktivität entartet und somit abzulehnen ist.

Für die stark gesteuerten Sprachproduktionsphasen gibt es eine Vielzahl sinnvoller Übungsverfahren, z.B.

- 'sentence linking' oder 'sequencing', wobei die 'linking devices' vorgegeben sind (vgl. BYRNE 1979:passim),
- 'put the sentences into the correct order to form a dialogue' (Textkohärenz und -kohäsion),
- Erstellen eines Paralleldialoges (ein vorgegebener Modelldialog muß individuell verändert werden),
- Vervollständigen von 'defective dialogues',
- Erstellen persönlicher Briefe anhand vorgegebener Schreibabsichten und Redemittel,
- Übungen im Verfassen von expositorischen Texten, wobei ein Modelltext den Lernenden Einsichten in die Textorganisation ermöglicht, z.B. (BYRNE 1979:63):

contrast → addition → exemplification → conclusion

"Sharing a flat has certain advantages. For one thing, you do not have to do all the housework yourself. Besides, it is also cheaper. On the other hand, you do not have much privacy and, moreover, it may be noisy. All in all, it is probably better to live on your own."

Den Lernenden werden anschließend solche Themen gestellt, die textorganisatorisch in sehr ähnlicher Weise zu behandeln sind, z.B. 'Living in a big city', 'Owning a car', 'Working in an office' oder 'Being a housewife'.

- Übungen im Verfassen von deskriptiven Texten, z.B. 'Read the description of 'X' and write a similar one for the area you live in.'
- Aufgaben zur Textsortentransformation, z.B. Erzählung soll in einen Zeitungsartikel umgewandelt werden.

Für die weniger stark gesteuerte schriftliche Textproduktion, bei der Lernende mehr oder minder frei über den Inhalt und die sprachlichen Mittel entscheidet, bieten sich an:

- persönliche Briefe mit anspruchsvolleren Schreibabsichten,
- Erzählungen (z.B. Ferienerlebnisse),
- Vervollständigen von 'open-ended stories',
- Bildgeschichten und
- 'integrated skills'-Aufgaben, z.B. Verfassen eines Briefes an ein 'tourist information centre' nach dem Erlesen eines Reiseprospektes mit der Bitte um weitere Auskunft.

Aus diesen Überlegungen sind die folgenden Evaluierungskriterien zur Entwicklung und Steuerung der schriftlichen Sprachproduktionskompetenz durch das Lehrwerk abzuleiten.

1. Wird die schriftliche Textkompetenz systematisch im Lehrwerk entwickelt, z.B. durch
 - Übungen zum Erzählen
 - Übungen zum Beschreiben (Gegenstandsbeschreibung, Personenbeschreibung, Ortsbeschreibung und Vorgangsbeschreibung)?
2. Werden die Lernenden durch das Lehrwerk auf die jeweiligen Textsortenspezifika aufmerksam gemacht?
3. Ist im Lehrwerk eine deutliche Progression im Anspruchsniveau der Schreibaufgaben erkennbar (controlled stage → → guided stage → free stage)?
4. Wird das Briefeschreiben zur Entwicklung der kommunikativen Schreibkompetenz ausreichend geübt und dabei eine sinnvolle Progression des Anspruchsniveaus verwirklicht?
5. Werden im Lehrwerk auch solche Aufgaben angeboten, bei deren Lösung das Schreiben als integrative Fähigkeit erforderlich ist?

6. Bietet das Lehrwerk auch Aufgaben zum kreativen Schreiben an?
7. Wird im Lehrwerk der Unterschied zwischen der gesprochenen und der geschriebenen Sprache durch entsprechend ausgewählte Textsortenbeispiele aufgezeigt?
8. Werden im Lehrwerk gezielte Übungen zur Transformation von prosodischen und non-verbalen Merkmalen in deren graphemische Äquivalente angeboten?
9. Sind einige Schreibanlässe im Lehrwerk auch als echte und zwingende Aufgaben zu bezeichnen?
10. Wird im Lehrwerk auf die Problematik der Textkohäsion bzw. der Textkohärenz hingewiesen und werden entsprechende Übungen dazu angeboten?
11. Sind die Steuerungshilfen (inhaltlich und sprachlich) für die jeweiligen Übungen so bemessen, daß ein unreflektiertes Üben vermieden werden kann?
12. Werden den Lernenden Einsichten in die Textorganisation ermöglicht?
13. Sind die Übungen zur kommunikativen Schreibkompetenz und zur schriftlichen Textkompetenz variabel gestaltet?

4. Evaluierungskriterien zur Darstellung der Landeskunde im Lehrwerk

"Die Diskussion über die Begründung, Zielsetzung und Durchführung der Landeskunde bietet ein heterogenes und verwirrendes Bild, das durch unterschiedliche Positionen, vorwissenschaftliche sozialpsychologische Prämissen und Argumentationsketten bis hin zu der Forderung bestimmt wird, die landeskundliche Unterweisung lediglich dem Spracherwerb unterzuordnen."

(KELLER in RAASCH/HÜLLEN/ZAPP 1983:144; vgl. dazu auch ERDMENGER/ISTEL 1973; PICH 1974; WEBER 1976 und ARNDT/WELLER 1978)

Während sich KELLER über die vorwissenschaftliche Problembetrachtung beklagt, sieht BEBERMEIER (in RAASCH/HÜLLEN/ZAPP 1983:117) gerade in der Diskussion über die wissenschaftstheoretischen Aspekte eine Gefahr für die Stellung und Funktion der Landeskunde im Unterricht. Tatsächlich verstärkt die kontrovers geführte Diskussion den Eindruck, daß über die Bedeutung der Landeskunde im Sprachvermittlungsprozeß eher eine Konkurrenz um die einleuchtendsten Theorien ausgetragen wird und die didaktisch-methodische Seite der Problematik unberücksichtigt bleibt. So ist es auch keineswegs verwunderlich, daß in den Lehrbüchern oftmals nur eine zusammenhangslose Aneinanderreihung von Einzelfakten über die Zielkultur enthalten ist, die weder eine ausreichende kognitive Orientierungsfunktion aufweisen noch die Grundlage für eine erfolversprechende Kommunikation mit Angehörigen fremder Völker darstellen. Wir verfügen heute über eine Vielzahl schlagkräftiger Argumente, die die Landeskunde im Fremdsprachenunterricht legitimieren. So steht fest, daß der Erwerb der Kommunikationsfähigkeit in der Fremdsprache und die Sachkenntnisse bzw. Einsichten in die Zielkultur interdependent sind (Sprache als sozio-kultu-

relles Konnotationssystem). Auf diese Interdependenz macht z.B. auch BLIESENER (in WALTER/SCHRÖDER 1979:193) aufmerksam:

"Kein Fremdsprachenunterricht kann ohne landeskundliche Unterweisung auskommen, denn Sprache ist ein soziales, d.h. gesellschaftlich bedingtes Phänomen und kann daher nicht von der gesellschaftlichen Wirklichkeit losgelöst in einem neutralen Kontext dargeboten werden."
(vgl. dazu auch EPPERI 1973:196)

BUTTJES (1980:7) bezweifelt zu Recht den Sinn eines Fremdsprachenunterrichts, wenn dieser nur von der Vermittlung des Systems einer Sprache ausgeht. Nachdem Sprachlernen auch ein sozialer und kultureller Prozeß ist, muß neben der grammatischen und pragmatischen Kompetenz auch die sozio-kulturelle Kompetenz entwickelt werden (vgl. dazu auch HECHT in SCHORB/SIMMERDING 1979:88-102; CANALE/SWAIN 1980:1-47; BACHMAN/PALMER 1982:449-465 und HECHT/GREEN 1983:11).

Die Notwendigkeit landeskundlichen Wissens wird heute auch von der Sprachrezeptionsforschung betont, wie folgendes Zitat von BINKLEY (in FABER/HEID 1981:49) zeigt:

"The difficulty for foreign language learners is that they are less likely to have schemas appropriate to the materials they are trying to read. In addition to any limitations on life experience imposed by youth, they lack experience in the foreign culture, with its different patterns of behavior and expectations. There is indeed research evidence that schemas are culture-specific and that readers neither understand nor recall stories from another culture so well as their own (Kintsch and Greene 1978). There is also reason to believe that inappropriate schemas can actually interfere with a reader's grasp of material (Thorndike and Hayes-Roth 1979)".

Ferner wissen wir aus der modernen Kommunikationsforschung, daß die Lernenden, heute mehr denn je, durch Vorurteile und unsystematische Wissensbestände geprägt sind, die von den Massenmedien vermittelt werden (vgl. SCHRÖDER/FINKENSTAEDT 1977:105-109). KELLER versuchte seit 1964 im Rahmen mehrerer UNESCO-Modellversuche durch gezielte Beobachtungen die komplizierten Lernvorgänge beim Erwerb eines Auslandsbildes zu beschreiben bzw. die dabei aktivierten lern- und sozialpsychologischen Vorgänge zu analysieren (KELLER 1964:283-292; 1968:617-626; 1970: 352-374; 1972:47-72; 1979:212-231). Die Ergebnisse, die wegen ihres wissenschaftlichen Charakters oftmals nicht für jedermann plausibel waren, verführten einige Unterrichtspraktiker und Didaktiker zu einer mehr pessimistischen Problemschau. Sie behaupteten, daß die Einflußmöglichkeiten eines Landeskundeunterrichts im Vergleich zu den massenmedial gesteuerten Manipulationen sehr gering seien und deswegen nur ein 'Pseudo-Sozialkundeunterricht' möglich wäre. Auch CHRIST (1982:1-3) wiederholt die bereits häufig gestellte Frage, ob Einstellungen und Verhalten überhaupt lehr- und lernbar sind und ob kulturelle Interferenzen (Übertragung eigenzivilisatorischen Vorwissens auf eine andere Zivilisation) qua Unterweisung oder Appell ausgeschlossen werden können. Natürlich fordern die Fragen nach den Sozialverhalten und den Traditionen einer anderen Zivilisation zur Stellungnahme, zur Kritik und zum Vergleich heraus und sind somit überwiegend affektiver Natur. Dennoch wäre es verfehlt, auf die ungleich schwieriger zu vermittelnden affektiven Lernziele mit Resignation zu antworten. Auch wenn die Diskussionen um die Legitimation der Landeskunde im Fremdsprachenunterricht heute als beendet bezeichnet werden können, werden sie innerhalb der Zielsetzung und Durchführung (Vermittlungsstrategien) nach wie vor sehr kontrovers geführt.

4.1. Zur Zielsetzung und Durchführung der Landeskunde im Lehrwerk

Sehr häufig ist sowohl für Schüler als auch für Lehrer das Schülerbuch (bzw. das Lehrwerk) die einzige Quelle für eine systematische Informationsgewinnung für den Bereich der Landeskunde. Untersuchungen über den Anspruch und die Realität der Landeskunde im Fremdsprachenunterricht ergaben, daß die Lehrkräfte neben den entsprechenden Materialien zum Lehrwerk kaum weiteres landeskundliches Informationsmaterial einsetzen. Die Informationen im Schülerbuch, mögen sie nun richtig oder falsch, einseitig oder ausgewogen sein, tragen entscheidend zum Aufbau eines Auslandsbildes bei. Dabei können Auslassungen ebenso wie die gegebenen Informationen selbst dieses Bild beeinflussen. (vgl. WIERLACHER 1977:316). FINK konnte bereits 1971 (S.634-654) in einer empirischen Untersuchung über das landeskundliche Wissen der Lehrer erschreckende Defizite nachweisen. Dies bestätigte auch eine Untersuchung der 8.Klassen verschiedener Schultypen in Andernach und Umgebung. Dabei konnte ebenfalls die Überdurchschnittliche Bedeutung des Schulbuchs für die Herausbildung eines landeskundlichen Bewußtseins festgestellt werden (vgl. GRUBE-HELL 1980:245 und ORIANI 1978: 57). Somit muß die Forderung nach einem sachgerechten, kritischen und kommunikativ geprägten landeskundlichen Unterricht auch weiterhin aufrecht erhalten werden. Dem Lehrwerk kommt nach wie vor der Kompensationsauftrag zu, die fehlende wissenschaftlich ausgerichtete Landeskunde im Hochschulcurriculum bzw. die fehlenden Erfahrungen der Lehrer über das entsprechende Land auszugleichen. Bevor nun die Zielsetzungen in den Bayerischen Lehrplänen zitiert, interpretiert und die entsprechenden Evaluierungskriterien für deren Realisierung im Lehrwerk aufgestellt werden, soll ein kurzer historischer Rückblick

auf die verschiedenen landeskundlichen Modelle zum besseren Verständnis für die heutigen Anforderungen beitragen.

4.1.1. Landeskundliche Modelle in ihrer historischen Entwicklung

Die HUMBOLDTsche Sprachtheorie

BRIESEMEISTER (in WEBER 1976:159) berichtet, daß es bereits in der antiken Geographie und Geschichtsschreibung die ersten Formen der Landeskunde gab. Dort setzte man z.B. völkerpsychologische und völkerkundliche Beobachtungen mit Landschaft, Klima und Naturkunde in Beziehung, um dadurch ein Gesamtbild der natürlichen wie auch der geschichtlichen Lebensumstände eines Volkes zu gewinnen. Die Hereinnahme von kulturspezifischen Stoffen in den Fremdsprachenunterricht wird jedoch im allgemeinen auf HUMBOLDTs (1767-1835) Sprachtheorie zurückgeführt, die die Sprache gleichsam als die äußere Erscheinung des Geistes der Völker bezeichnet (vgl. HUMBOLDT in WASMUTH 1935:37). Nach seiner Auffassung können Fremdsprachen nur durch fremde, d.h. landeskundliche Inhalte adäquat vermittelt werden (vgl. dazu auch HEUER 1970 :76 und TABBERT/ZIEGESAR 1975:89).

Die Realienkunde

Auf dem Hintergrund des Konfliktes zwischen neuhumanistischen und positivistischen Bildungsideen setzte im Zuge der Reichsgründung von 1871 eine entscheidende Wende für den Fremdsprachenunterricht ein. Der bis dahin unter dem humanistischen Bildungsideal verpönte Gedanke der Brauch-

barkeit und Praxisorientierung von Sprachkenntnissen wurde nun als höhere nationale Notwendigkeit gesehen. Die Wissensinhalte wurden stärker pragmatisch-funktional ausgerichtet. Um mit den Nachbarn wetteifern zu können, so argumentierte man, sollte man

"...nicht nur ihre Sprache kennen, sondern auch ihre Vorzüge und Fehler, ihre grossen und kleinen Eigenheiten."
(SÖHRING 1906:213)

So forderte WENDT bereits 1894 die Vermittlung nützlicher landeskundlicher Kenntnisse, die den Lernenden qua Lektüre unter dem Begriff 'Realienkunde' angeboten wurden, um ein möglichst vollständiges Wissen zu erreichen. Gerade dieses Streben nach Vollständigkeit führte jedoch zu einem mehr oder weniger wertlosen enzyklopädischen Faktenwissen, das nur das Äußerliche sah und keine Interpretation oder Wertung zuließ. Somit konnte die Realienkunde nur wenig zur internationalen Verständigung und zum Abbau bestehender Vorurteile beitragen (vgl. ODY 1959).

Kulturkunde, Wesenskunde und Volkstumskunde

Die Gegner der Realienkunde forderten die Abkehr von der Vermittlung bloßer Fakten und erwarteten vom Fremdsprachenlehrer ein stärkeres Engagement als Vermittler des Völkerverständnisses und als Förderer des Völkerfriedens (vgl. RADDATZ 1974:17f). Dieser Ansatz fiel allerdings bereits wenig später dem systematischen Aufbau eines Feindbildes zum Opfer. Nach dem verlorenen Ersten Weltkrieg trat die nationale Komponente immer stärker in den Mittelpunkt landeskundlicher Unterweisung. So erhielt der Englischunterricht den Auftrag, die Schüler

"...mit dem Wesen und Charakter, der geistigen
Eigenart des englischen Volkes..."
(ARONSTEIN 1925:43)

vertraut zu machen. Die Kulturkunde entartete immer mehr zum Interpretationsinstrumentarium für nationale Charakteristika, wobei der 'fremde Nationalcharakter' zunehmend abgewertet wurde. Der Kulturkundeunterricht nahm sich der Pflege des deutschen Selbstbewußtseins an und verschrieb sich der Erziehung zum deutschen Menschen. Mit der programmatischen Einführung von Wertkategorien vollzog sich dann der folgenschwerste Schritt. Der Schüler sollte anhand von Beispielen aus der deutschen Literatur den typischen Engländer, den typischen Franzosen kennenlernen. Im weiteren Verlauf der Bewegung diente die Klischeevorstellung über den Ausländer dazu, die eigenen Tugenden und das Wesen des Deutschen umso höher einzuschätzen. Aus der Kulturkunde der 20er Jahre entwickelte sich die Wesenskunde der 30er Jahre, die die Heranbildung eines neuen deutschen Menschen forderte, der in die organische, auf Rasse, Volkstum, Blut und Boden, Nationalismus und Sozialismus aufgebaute Gemeinschaft hineinwachsen sollte. Jetzt war Kultur

"...nicht, wie es früher hieß, etwas die Völker Verbindendes, sondern geradezu etwas die Völker Trennendes, ... also unter Umständen etwas Feindliches."
(MÜNCH 1936:58)

Dies führte zu einer idealistisch-affektiv verzerrten Darstellung fremdsprachiger Kulturen, was in der nationalen rassebewußten Volkstumskunde seinen Höhepunkt erreichte (vgl. SCHÖN in FLECHSIG 1965:192f).

Landeskunde nach 1945 - Phase der 'reeducation'

Als Reaktion auf die Ideologisierung und Korrumpierung der Wesenskunde und Volkstumskunde in der Zeit des Faschismus wurden nach 1945 die landeskundlichen Lernziele deutlich den sprachlichen untergeordnet (Angst vor Ideologieverdacht → Tabuisierung politischer Inhalte). Die Landeskunde wurde unter dem Vorzeichen der Europa-Ideologie und der 'reeducation' rehabilitiert und mit den Mitteln der Harmonisierung und Idealisierung restauriert: 'Erziehung zur Verständigung und Partnerschaft mit den westlichen Industrieländern und zur Demokratie nach englischem und amerikanischem Vorbild (vgl. DAVIDS in BUTTJES 1980:30-49). Die Vermittlung landeskundlicher Inhalte verlief weitgehend als unkritische, apologetische Rezeption der politischen und gesellschaftlichen Ordnungssysteme der angelsächsischen Staaten (vgl. BUTTJES 1980:13). Die sprachlichen Lernziele hatten erneut Vorrang vor den inhaltlich-politischen, wobei eine zunehmende Inhaltsneutralität zu beobachten war, die in modernen Lehrwerken immer noch anzutreffen ist. Aber auch dieses Modell der Landeskunde fand alsbald seine Kritiker. So plädiert FISCHER-WOLLPERT (in FLECHSIG 1970:151) für eine stärkere Betonung des sozialkundlichen Prinzips der Landeskunde im Sinnereiner Erziehung zur Demokratie. Dies sollte durch die Darstellung 'wesentlicher Lebensäußerungen des fremden Volkes' geschehen, das 'Lösungen für seine Nöte' sucht. Dieser Ansatz war jedoch wegen seiner impliziten Annahme, daß man eine ganze Nation psychologisierend als eine personhafte Ganzheit darstellt, sehr fragwürdig und unrealistisch.

LADO's strukturalistischer Kulturvergleich

LADO (in WEBER 1976:62) geht davon aus, daß die eigenen kulturellen Gewohnheiten beim Erlerner einer Fremdsprache auf die neue Kultur übertragen werden, wodurch es sehr leicht zu interkulturellen Mißverständnissen kommen kann. Er bezeichnet die Kulturen als strukturierte Systeme vorgeformten Verhaltens ("...structured systems of patterned behavior." 1958:111) und vergleicht nun Einzelphänomene zweier Kulturen hinsichtlich Erscheinungsform, Bedeutung und Verteilung. Durch diesen Kulturvergleich kann vorhergesagt werden, wo die Schwierigkeiten für den Lernenden liegen werden bzw. wie eventuelle Mißverständnisse zwischen Vertretern verschiedener Sprach- und Kulturgemeinschaften vermieden werden können (vgl. HEUERs Kriterium der 'Kulturdifferenz' zur Auswahl landeskundlicher Stoffe für den Englischunterricht, 1967:232f).

Der sozialpsychologische Ansatz von KELLER (Stereotypenforschung)

Die Überwindung stereotypen Denkens ist eine notwendige Voraussetzung für die interkulturelle Kommunikation. Um transnationale Verständigung zu erreichen, müssen landeskundliche Aspekte angeboten werden, die zur Überwindung der Stereotypenproblematik beitragen. Dazu ist allerdings erst ein Wissen über die Entstehung der Vorurteile notwendig. KELLERs sozialpsychologisches Modell für die Didaktik einer Landeskunde basiert auf den Erkenntnissen der Vorurteilsforschung und der Tatsache,

"...daß sich in der Vorstellung des Menschen vereinfachte, stereotypisierte Bilder von der eigenen Gruppe (ingroup) und der Fremdgruppen (outgroups) bilden und ihm ermöglichen, die

Komplexität der Erscheinungen in vereinfachten Kategorien geistig zu bewältigen."
(KELLER 1969:261f)

Im psychischen Feld des Individuums lassen sich folglich vier Bilder voneinander unterscheiden, die ein differenziertes sozialpsychologisches Bezugssystem darstellen:

- Das Bild von der eigenen Gruppe (Autostereotyp oder Selbstbild),
- Das Bild von der Fremdgruppe (Heterostereotyp oder Fremdbild)
- Das vermutete fremde Heterostereotyp (wie eine Gruppe glaubt, daß sie von einer anderen Gruppe eingeschätzt wird),
- Das vermutete fremde Autostereotyp (wie eine Gruppe glaubt, daß sich eine andere Gruppe selbst einschätzt; vgl. KELLER 1968b:618ff).

KELLER hob in zahlreichen Beiträgen (1964 bis heute) immer wieder die Bedeutung der Art der Stereotypen hervor, die, je nachdem, wie sie geartet sind, Einfluß auf das Verständnis zweier Gruppen ausüben. Er ist der Meinung, daß es unter dem Gesichtspunkt der Völkerverständigung nicht ausreicht, lediglich ein möglichst objektives Bild von der Fremdgruppe zu vermitteln. Nach seiner Überzeugung ist es notwendig, zu erfahren, was die anderen über die eigene Gruppe denken. Ein zumindest partielles Verstehen sei nur dann möglich, wenn das Selbstbild, das vermutete fremde Heterostereotyp und das fremde Heterostereotyp miteinander korrelieren. Dies müsse ein verantwortlich konzipierter Landeskundeunterricht leisten. Wie bereits an anderer Stelle angeführt, wird die Diskussion über Landeskunde auch heute noch kontrovers geführt. So fordert RADDATZ (1981:337-357) die Abkehr vom Lernziel 'Völkerverständigung', weil dieses ohnehin nur

fiktiv bleiben muß und schlägt dafür eine zeitgerechte Aufarbeitung interkultureller Problemstellungen vor. Er beruft sich dabei auf BLIESENER/SCHRÖDER (1977), die u.a. das soziale Phänomen der aktuellen Mobilität unserer Gesellschaft zum Auswahlkriterium für landeskundliche Inhalte vorschlagen (z.B. Gastarbeiter, Berufsausbildung, Tourismus und Werbung - vgl. BLIESENER/SCHRÖDER 1977:12,15f). Ebenso vielfältig sind die Ansätze zur Kritik zu den o.g. Modellen der Landeskunde. So sieht man in LADO's Ansatz, zwei Kulturen strukturalistisch miteinander zu vergleichen, die Gefahr, alle fremden Erscheinungen als unveränderlich zu betrachten. HEUERs Begriff der 'Kulturdifferenz' impliziert ein beständiges Hervorheben des Andersartigen. Dies müsse, so seine Kritiker, zwangsläufig zu einem gekünstelten Bild vom anderen Land führen, da man auf Gemeinsamkeiten völlig verzichtet. Auch KELLERs Ansatz ist (nach Meinung seiner Kritiker) unrealistisch, da er von nationalen, gruppen- und schichtenspezifischen Stereotypen ausgeht, die aufgrund einer absolut gesetzten Selbst- und Fremdbildeinschätzung nicht eindeutig definierbar sind.

Die Gewinnung der entsprechenden Evaluierungskriterien kann somit nicht auf einem gesicherten Theorieverständnis über Landeskunde basieren; sie muß vielmehr auf dem Gebiet der Themenwahl und der Übereinstimmung von Inhalt und Darstellungsverfahren durchgeführt werden. Dazu sind zunächst die curricularen Inhalte zu nennen und anschließend zu prüfen, mit welchen Verfahren sie erfolgversprechend im Lehrwerk realisiert werden können.

4.1.2. Die curricularen Anforderungen im Bereich der Landeskunde und die Konsequenzen für die Lehr- werkevaluierung

Die Lehrpläne fordern unter dem Richtziel 2.1. 'Landeskunde'

- für die 5. und 6.Jahrgangsstufe (vgl. KMB1 I So.-Nr.15/1979:476) Einblicke in wichtige Erscheinungsformen der Umwelt und der Lebensweise in englischsprachigen Ländern, insbesondere Einblicke in verschiedene Bereiche des Alltagslebens (Familienleben, Wohnen, Eßgewohnheiten, Umgangsformen; Straßenverkehr, Verkehrsmittel; Schule, Sport, Freizeit; Lieder, Reime, Spiele) und landschaftliche Aspekte (z.B. Insellage Großbritanniens, verschiedene Teile des UK, wie Wales, England, Schottland; besondere Landschaften und Städte in GB und USA - etwa als Hintergrund in Berichten und Erzählungen). Bei den fakultativen Vorschlägen zum Unterrichtsverfahren wird darauf verwiesen, die Lernenden auf das Gleiche bzw. Unterschiedliche zwischen der eigenen und der fremden Kultur aufmerksam zu machen.
- für die 7. und 8.Jahrgangsstufe werden die folgenden Inhalte vorgeschrieben (vgl. KMB1 I So.-Nr.11/1980: 295):
 - . Einblicke in wichtige Lebensbedingungen in GB und USA (soziokulturelle Gegebenheiten, wie z.B. Schule, Leben in der Gemeinschaft, Freizeit und Sport)
 - . geographische Gegebenheiten in GB und den USA
 - . wesentliche historische Ereignisse in GB und den USA.Ferner sollen die Lernenden die Fähigkeit erwerben, Lebensweisen und Gegebenheiten des eigenen Landes in der Fremdsprache zu beschreiben. Durch das landeskundliche Wissen sollen sie zur Aufgeschlossenheit für die Menschen und deren Lebensweise in den anderen Ländern

angeregt werden. Dafür werden sowohl landeskundliche Exkurse bei der Auswertung von Texten empfohlen als auch der Einsatz verschiedener Medien (z.B. Wandkarten, Bilder, Folien, Dias, Filme bzw. Videokassetten). Ferner wird bei den fakultativen Hinweisen für die Unterrichtsgestaltung auf die Möglichkeit zur Gruppenarbeit, kurze Schülervorträge und auf die Hereinnahme aktueller Fernseh- und Rundfunkprogramme aufmerksam gemacht. Darüber hinaus ist ein entsprechendes landeskundliches Wissen auch durch zeitgenössisches Bild- und Berichtsmaterial aus Zeitungen gefordert, was z.B. in Form einer Ausstellung im Klassenzimmer geschehen kann. Schließlich wird sogar der Kontakt mit Vertretern des fremdsprachlichen Ziellandes empfohlen (Besucher, Austauschschüler, Austauschlehrer).

- Für die 9. und 10. Jahrgangsstufe verlangen die Lehrpläne (KMB1 I So.-Nr.2/1982:63f) noch zusätzliche Einblicke in bestimmte gesellschaftliche Gruppierungen, deren Entstehung, Selbstverständnis und Auswirkungen auf das heutige Leben. Ferner sollen Einblicke in wirtschaftliche Gegebenheiten (GB und USA) ermöglicht werden, z.B. einzelne Wirtschaftsräume und aktuelle Probleme der Energieversorgung und Umweltfragen. Abschließend wird noch die Forderung erhoben, Grundeinsichten in politische Gegebenheiten zu vermitteln, z.B. die Rolle von Parlament und Monarchie in GB und die Rolle des Präsidenten und des Kongresses in den USA und der politischen Parteien in beiden Ländern.

Nach welchen Kriterien kann nun die Verwirklichung dieser komplexen Vorgaben im Lehrwerk evaluiert werden?

Um eine ausreichende Systematik für den sich anschließenden Kriterienkatalog zu erreichen, soll nach sachanalytischen, didaktisch-methodischen, sprachpraktischen, instrumentell-fertigkeitsbezogenen und erziehungsspezifischen Kriterien unterschieden werden.

4.2. Sachanalytische Evaluierungskriterien für landeskundliche Inhalte im Lehrwerk

In diesem Bereich sind die im Lehrwerk angebotenen Informationen zunächst hinsichtlich der Authentizität zu werten, wobei die Fragen nach Richtigkeit und Ausgewogenheit des Bildes des fremden Landes zu beantworten sind. Zur Überprüfung der Richtigkeit wird insbesondere für den Bereich der sprachlichen Landeskunde die Mithilfe von 'native speakers' unabdingbar notwendig, die ebenfalls die Aktualität der gegebenen Informationen werten müssen (z.B. bereits vollzogene Veränderungen im Währungssystem, Verkehrstechnologie, Einwanderungsbestimmungen, veraltete Redemittel, etc.). Die Wahl des Begriffes 'Ausgewogenheit' soll den nicht zu erfüllenden Anspruch des Begriffs 'Objektivität' auf eine realistischere Ebene reduzieren (vgl. SAUER in HEUER/MÜLLER 1975:10). Die Ausgewogenheit des England- und Amerikabildes ergibt sich aus der Beantwortung der folgenden Problemkreise:

- Aktualität des Gesamtbildes
- Einseitigkeit des Gesellschaftsbildes
- Ideologieverdacht
- Idealisierungstendenzen
- Klischees bzw. Stereotypenzeichnung.

Die Gültigkeitsdauer von Lehrwerken erstreckt sich in der Regel über einen längeren Zeitraum. Allein deswegen kann unter Aktualität nicht die Tagesaktualität verstanden werden, sondern eher bestimmte Entwicklungstendenzen. Dies gilt jedoch nicht für die Vermittlung von Fakten, die selbstverständlich dem neuesten Informationsstand entsprechen müssen. Die aktuellen Probleme hingegen können nur unter dem Aspekt des Exemplarischen ausgewählt werden, der die Perspektiven des Wandels berücksichtigt. Dies ist z.B. durch gezielte Gegenüberstellungen möglich, die so-

wohl die historische als auch die heutige Dimension eines Problems aufzeigen (vgl. die Texte zum Thema 'Veränderung der Arbeitswelt' in ENGLISH IN ACTION 5H, 1983:104-116). Das pädagogische Prinzip der exemplarischen Verwendbarkeit ist allerdings bei der Auswahl landeskundlich relevanter Inhalte nur dann möglich, wenn bestimmte strukturelle Gesetzmäßigkeiten oder Eigenheiten des soziokulturellen Systems aufzeigbar sind (vgl. SEGERMANN in RAASCH/HÜLLEN/ZAPP 1983:138), bzw. wenn die Darstellung des Exemplarischen transferierbare Einsichten zum Ganzen ermöglicht. Letzteres ist vor allem für die geographische Landeskunde bedeutsam, wo eine ausgewählte Region oder Stadt stellvertretend für bestimmte Charakteristika stehen soll. Die Tradition des Fremdsprachenunterrichts in Deutschland zeigt, daß in den Lehrbüchern die Lebensformen der englischen 'middle class society' dominieren. Nur in wenigen modernen Lehrwerken wird das bisher recht einseitig vermittelte Gesellschaftsbild durch Familien aus der 'working class' revidiert (vgl. BOURKE 1971:86). Im Lehrwerk ENGLISH FOR YOU (Berlin-Ost) ist sehr leicht nachzuweisen, wie der Englischunterricht als Mittel zur Selbstdarstellung des eigenen Staates und seiner Ideologie umfunktioniert werden kann. Auf diese Weise wird der Ansatz einer politisch-handlungsorientierten Landeskunde sicherlich verfehlt. Weniger ideologieverdächtig sind dagegen die Forderungen von KÖHRING/SCHWERTFEGGER (1976: 55-80 und KÖHRING (1981). Bei der von ihnen vertretenen Auffassung von Landeskunde handelt es sich um einen reflexiv-sozialkundlichen Ansatz des Fremdsprachenunterrichts, wobei die Landeskunde als eine Möglichkeit zur kontrastiven Erweiterung des individuellen ursprünglichen Sozialisationsprozesses gesehen wird. Um dies zu erreichen, wird im allgemeinen von authentischen Texten ausgegangen und emanzipatorische Aspekte thematisiert. Dies

ermöglicht - so die Vorstellung der beiden Autoren - eine kritische Reflexion der wirklichen sozialen Gegebenheiten. Dieses wirklichkeiterschließende Rezeptionsverhalten kann allerdings nur dann erreicht werden, wenn die Lernenden über umfangreiche Vorerfahrungen aus beiden Kulturen verfügen, was wohl nicht die Regel sein dürfte. Dennoch kann wohl kaum bezweifelt werden, daß einige landeskundliche Probleme kontrastivierend zu den individuellen Erfahrungen und nationalen Gegebenheiten dargestellt werden können (z.B. Gastarbeiterproblematik in Deutschland und England).

Die seit 1970 verstärkt hermeneutisch-ideologiekritisch durchgeführte Lehrwerkanalyse ergab, daß die meisten der in Deutschland verwendeten Englischbücher das Harmonie-Modell als soziales Leitbild vorgeben und fast ausschließlich die 'heile Welt' widerspiegeln (vgl. RATZKI 1970: 326-328; MOHR 1973:1-4; SCHÜLE 1973:409-417; ZIEGESAR 1974:134-138). So ist es sehr fraglich, ob die intakte, patriarchalisch strukturierte 'Lehrbuch-Mittelstandsfamilie', die weder finanzielle, berufliche noch erziehungsspezifische Sorgen kennt, zur Motivierung der Lernenden beitragen kann. In neueren Lehrwerken wurden allerdings gesellschaftliche und generationsbedingte konfligierende Bewußtseinsveränderungen aufgenommen, die den Interessenslagen, dem Wissen- und Erfahrungshintergrund und dem intellektuellen Fassungsvermögen der Lernenden eher gerecht werden. Bei aller Begeisterung für diskussionsträchtige Konfliktsituationen, sollten die Schüler jedoch nicht zu der irrigen Meinung verführt werden, daß die 'normale' Familie eine absolute Ausnahme im Zielsprachenland darstellt.

In den Lehrwerken kann aus verständlichen Gründen nur eine 'reduktionistische' Landeskunde verwirklicht sein. So werden geschichtliche und institutionelle Informatio-

nen meistens stark vereinfacht und das Problembewußtsein für bestimmte politische und gesellschaftliche Bereiche in abstrakt-stereotypischer Weise dargestellt (z.B. beim Thema 'race discrimination'). In der Regel fehlt ein auf internationale Verständigung ausgerichteter Ansatz. Für die Lehrwerkevaluierung muß demnach die berechnete Frage gestellt werden, ob die getroffenen Verallgemeinerungen noch akzeptabel sind, oder ob diese zu falschen Klischee- und Stereotypenbildung beitragen. KELLER verwies auf die wesentliche Erkenntnis, daß Denken und Urteilen auf schematische Vorstellungen und Verallgemeinerungen angewiesen sind, die allerdings dem Individualfall nicht gerecht werden können. Nachdem Stereotype eine wichtige Funktion im Sozialverhalten der Menschen ausüben, muß gerade der Fremdsprachenunterricht auch die erzieherische Aufgabe sehen, diese zu relativieren, indem er sie bewußt macht. Dies geschieht z.B. durch Personalisierung, vergleichende Gegenüberstellung und bewußt angesetzte Diskussionen über bestehende Vor- und Allgemeinurteile. Allen drei Verfahren muß ein Lehrwerk gerecht werden. Die Personalisierung vollzieht sich im 'Aktionstext', in welchem z.B. ein historisches Ereignis in eine erlebte Geschichte eines Individuums verwandelt wurde (=didaktischer Personalismus; vgl. KÖHRING/BEILHARZ 1973:61 und LANGE 1973:189-198). Die im angelsächsischen Raum weit verbreitete autobiographische Textsorte, die als 'oral history' bezeichnet wird, ist völlig auf Personalisierung ausgerichtet:

"Als Oral History werden Arbeitsweise und Ergebnis der Erhebung autobiographischer Zeugnisse zur Sozial- und Zeitgeschichte bezeichnet. (...) Überlebende und Augenzeugen tragen in Interviews, die auf Tonband aufgezeichnet sind und zum Zwecke der weiteren Verarbeitung transkribiert werden, mit ihren Eindrücken, Erinnerungen und Deutungen zeit- und sozialgeschichtlicher Erfahrungen und Ereignisse zum "kollektiven Gedächtnis" einer Gesellschaft bei." (BUTTJES in RAASCH et al. 1973:81).

Auch wenn bei diesem Verfahren die Gefahr der Bildung von stereotypen Auffassungen natürlich nicht ausgeschlossen werden kann, so bringt dennoch die individuelle vorgetragene Meinung oder Aussage zum Ausdruck, daß es sich hierbei um kein Allgemeinurteil handeln kann. Nachdem es im Englischunterricht ohnehin nicht darum geht, ein fehlerfreies Gesamtbild der fremdsprachigen Gesellschaft aufzubauen, sondern vielmehr um die Ergänzung oder Korrektur defizitärer bzw. falscher Bilder, eignet sich das 'Oral-History-Verfahren' wegen seiner Konkretisierung und Möglichkeit zur Identifizierung auch für die schulische Landeskunde.

Im Lehrwerk sollten auch gezielte Diskussionen über bestehende Meinungen und Vorstellungen angeregt werden. So können z.B. landläufige Vorurteile explizit in Texten und Tonkassettdialogen angesprochen werden (vgl. ENGLISH IN ACTION 3R, 1981:93-97), was sicherlich eine diskussionswürdige Thematik darstellt. Da für eine freie Diskussion meist der entsprechende Wortschatz fehlt und die 'guided dialogues' wohl nur als eine Zwischenstufe zur freien Meinungsäußerung anzusehen sind, ist hier der Einsatz der Muttersprache pädagogisch zu verantworten.

Der Lehrplan fordert neben den wirtschaftlichen und sozialen Teilaspekten der Landeskunde auch politische, historische und geographische Informationen über das Zielsprachenland. Nachdem keinem Aspekt der Vorrang eingeräumt wurde, muß ein Lehrwerk ein in etwa ausgewogenes Verhältnis innerhalb der landeskundlichen Teilgebiete widerspiegeln. Dies erfordert ein weiteres Evaluierungskriterium, das weiter unten genannt ist.

Lehrwerke werden auch danach beurteilt, inwieweit ihre landeskundlichen Themen im Anspruchsniveau progressieren. Für die Beurteilung dieses Aspekts werden in der Regel lernpsychologische Prinzipien herangezogen, die für die

Lernzuwachsmaximierung allgemeingültig sind, z.B.

- von der Identität zur Distanz,
- vom Konkreten zum Abstrakten,
- von der exemplarischen Verwendbarkeit zur strukturellen Gesetzmäßigkeit,
- von informativen zu argumentativen Texten.

Bei der Aneignung landeskundlichen Wissens steht die Identifikation vor der Distanzierung. Die im Lehrplan genannten Themen (KMB1 I So.-Nr.15/1979:476) sind aufgrund von eigenkulturellen Erfahrungen sehr leicht nachvollziehbar und führen behutsam auf die Darstellung des 'Andersartigen' hin. Für die 7. und 8.Jahrgangsstufe sind es besonders die historischen Themen, die die kulturelle Distanz erfahrbar werden lassen und bei denen die Auswahl und die inhaltliche Gestaltung beurteilungsrelevant sind. So kann die initiierte Reflexion über das 'Gleiche' und 'Andere' ebenso gut gewertet werden wie das Bemühen, gewisse Tendenzen zur Idealisierung (Anglophilie) oder gewisse Ressentiments (Anti-Amerikanismus) zu vermeiden.

Auf der Ebene der alltäglichen Erscheinungen sammeln die Lernenden die ersten Erfahrungen über die fremde Realität. Dies geschieht im allgemeinen durch eine Lehrbuchfamilie. Landeskundliche Informationen sind der Sprechertätigkeit deutlich untergeordnet und können überwiegend durch entsprechend gestaltetes Bildmaterial vermittelt werden. Diese hier noch mehr oder minder 'immanent verpackte' Landeskunde (Konkretion) führt anschließend zu einer stärker kognitiv-expliziten Form, die auf systematische Zusammenhänge im gesellschaftlichen und übergesellschaftlichen Bereich verweist (Abstraktion). Auch hier ist die Auswahl der Themen beurteilungsrelevant.

Das Lehrwerk muß ferner eine deutliche Progression in den Textsorten erkennen lassen. Landeskundliche Inhalte werden in der 9. und 10.Jahrgangsstufe zunehmend textgetragen vermittelt, wobei zu der rezeptiven Informationsent-

nahme die produktive Sprechfähigkeit hinzukommt (z.B. Fähigkeit, Lebensweisen und Gegebenheiten des eigenen Landes auf englisch zu beschreiben - vgl. KMB1 I So.-Nr. 2/1982:64). Deswegen müssen für diese Klassen die informativen Texte immer mehr durch argumentative Texte ergänzt werden. Die Stofffülle zwingt ferner zur Anwendung des pädagogischen Prinzips der exemplarischen Verwendbarkeit, das später den Transfer auf strukturelle Gesetzmäßigkeiten ermöglichen soll. So kann z.B. eine Beschreibung der Gastarbeiterproblematik in GB stellvertretend für die gesamte Problematik der Minoritätengruppierungen stehen.

Aus diesen Überlegungen können die folgenden sachanalytischen Evaluierungskriterien für die landeskundlichen Inhalte eines Lehrwerks aufgestellt werden.

1. Sind die landeskundlichen Fakten und Informationen richtig oder bereits veraltet?
2. Wie ist die Aktualität des vermittelten England- und Amerikabildes einzuschätzen?
3. Ermöglicht die exemplarische Darstellung eines Problems transferierbare Einblicke?
4. Sind die Inhalte ideologiefrei dargeboten?
5. Ist das Anspruchsniveau der politischen Themen so angesetzt, daß die individuellen Vorerfahrungen der Lernenden für dessen Behandlung ausreichen? (Dieses Kriterium hat allerdings nur für das reflexiv-kontrastierende Verfahren Gültigkeit)
6. Spiegelt das Lehrwerk nur die sog. heile Welt wider oder sind darin auch in einem verantwortlichen Ausmaß Konfliktsituationen enthalten, die zum Gespräch Anlaß geben?
7. Ist die vereinfachte Darstellung landeskundlicher Inhalte vertretbar oder trägt sie zur Klischee- und Stereotypenbildung bei?

8. Werden im Schülerbuch gezielte Impulse zur Diskussion über bestehende Klischees bzw. Stereotype gegeben?
9. Wurden bei der Auswahl der landeskundlichen Informationen die im Lehrplan genannten Teilaspekte berücksichtigt (sozial, wirtschaftlich, politisch, historisch, geographisch) und stehen diese in einem ausgewogenen Verhältnis zueinander?
10. Wurden bei der Textauswahl die allgemeingültigen, lernpsychologischen Prinzipien zur Lernzuwachsmaximierung beachtet:
 - von der Identität zur Distanz, vom Konkreten zum Abstrakten,
 - von informativen zu mehr argumentativen Texten,
 - von der exemplarischen Verwendbarkeit zur strukturellen Gesetzmäßigkeit?

4.3. Verfahrensanalytische Evaluierungskriterien für landeskundliche Inhalte im Lehrwerk

Für die Vermittlung der landeskundlichen Inhalte kann zunächst das Kriterium der angemessenen Berücksichtigung der heutigen Medienvielfalt postuliert werden. Nachdem noch kein Konsens darüber besteht, ob die im Alltag am häufigsten verwendeten Medien in unveränderter Hierarchie auch das Unterrichtsgeschehen bestimmen sollen oder nicht, kann zur Zeit noch kein Medium favorisiert werden. In Anbetracht der Tatsache, daß die Lebenswirklichkeit am besten durch den Film (bzw. Video Tape) wiedergegeben werden kann und der Hörtext auch zunehmend für landeskundliche Informationsvermittlung Verwendung findet, wird die dominierende Rolle der Lesetexte im Spektrum der Unterrichtsmaterialien wohl kaum unangezweifelt bleiben. Finanzielle und merkan- tile Überlegungen ermöglichen eine Minimal- und eine Ma-

ximallösung, wobei erstere sich mit Texten und Bildmaterial des Schülerbuchs und der Hörtexte auf Tonkassette bescheidet und letztere diese genannten Medien durch Diareihen, Tonbildreihen, Filme und Videobänder erweitert. HERMANN (1978) machte darauf aufmerksam, daß gerade der leistungsschwache Schüler eine emotional negative Einstellung zu dem Land zeigt, dessen Sprache er erlernen soll. Sie sieht nun gerade durch die Darbietung des situativen Kontextes im Film eine Möglichkeit zur Beseitigung der affektiven Sperren gegenüber dem Zielsprachenland (Interdependenz von Sprachlernen und soziokulturellen Hintergrundwissen).

Die in der Vergangenheit oftmals sehr engagiert geführte Diskussion über die konzeptionellen und methodischen Fragen der landeskundlichen Vermittlungsverfahren erbrachte in vielen Fällen befriedigende Kompromißlösungen, die den lern- und verhaltenspsychologischen Bedingungen der Lernenden gerecht wurden. Anstelle des engstirnigen 'entweder oder' trat ein notwendiges 'sowohl als auch'. So sind heute die folgenden Vermittlungsverfahren fachdidaktisch und lernpsychologisch zu rechtfertigen und somit für die Lehrwerkskonzeption geeignet.

4.3.1. Das immanente Verfahren

Hierbei werden die landeskundlichen Informationen nicht eigens als solche bewußt gemacht. Man geht von der Annahme aus, daß die Lernenden durch den beständigen Umgang mit Texten und dem situativ erteilten Englischunterricht (Umgangsformen, Aufforderungen, Begrüßung, etc.) die englische 'Atmosphäre' gleichsam erspüren (vgl. SCHREY in HUNFELD/SCHRÜDER 1979:110). Dieses Verfahren kann allerdings zwei mögliche Gefahrenquellen nicht ausschließen.

Zum einen können die intendierten Lerninhalte beim Schüler wirkungslos bleiben, zum anderen ist bei fehlender kognitiver Verarbeitung die Möglichkeit zur Stereotypenbildung ziemlich wahrscheinlich. Deshalb beschränkt sich die Einsatzmöglichkeit für die immanente Vermittlung der landeskundlichen Inhalte auf den Anfangsunterricht, wo der Lebensalltag das Kernstück der Landeskunde darstellt und der uneingeschränkte Primat der Sprachschulung gültig ist. In Analogie zu den semantischen Universalien werden landeskundliche Universalien vermittelt, die jedoch ihre charakteristischen Merkmale in der anderen Kultur haben (z.B. Höflichkeitsformeln, Begrüßungsformeln).

4.3.2. Die kognitiven (expliziten) Verfahren

Wenn den sprachpraktischen Lernzielen zumindest im Anfangsunterricht noch eine größere Bedeutung beigemessen wird als den inhaltlich-landeskundlichen, so sind im fortgeschrittenen Englischunterricht die Prioritäten anders zu setzen. Die Forderung nach einer gleichmäßigen Berücksichtigung der landeskundlichen und der sprachpraktischen Lernziele ist somit nur als Durchschnittswert für die gesamte Sekundarstufe I sinnvoll; die o.g. Prioritäten sind geradezu notwendig. Natürlich darf sich auf keiner Jahrgangsstufe der Landeskundeunterricht verselbständigen, was zu einer Pervertierung des übergeordneten fachspezifischen Richtziels der Kommunikationsfähigkeit führen würde. Wenn die Lehrpläne für die 9. und 10. Jahrgangsstufe auch nur Einblicke in bestimmte Gegebenheiten fordern, so kann dies dennoch nicht ohne jegliche Bewußtmachung erreicht werden. Für die Lehrwerkevaluierung ist nun von Bedeutung, welche Kognitivierungsverfahren für die jeweiligen landeskundlichen Inhalte ausgewählt wurden.

- Die kognitive Durchdringung des Exemplarischen ist immer dann sinnvoll, wenn der Schüler das Allgemeine am konkreten Fall erkennen soll (z.B. in der geographischen Landeskunde).
- Das komparative Verfahren ermöglicht eine gegenüberstellend-vergleichende Behandlung eines landeskundlichen Themas (z.B. Vergleich der Schulsysteme).
- Die kontrastiv vermittelnde Landeskunde fordert den Kulturvergleich, wobei Unterschiede und Gemeinsamkeiten thematisiert werden müssen. Der Schüler wird durch entsprechende Impulse im Schülerbuch angeregt, seine individuellen eigenkulturspezifischen Erfahrungen in diesen Vergleich mit einzubringen. Dieses Verfahren ist allerdings nur dann erfolgreich, wenn die Lernenden über ein entsprechend umfangreiches Basiswissen aus ihrer eigenen Kultur verfügen, um z.B. bestehende Vorurteile historisch und politisch nachvollziehen zu können.
- In modernen Lehrwerken werden oftmals aufeinander abgestimmte Handlungs- und Informationstexte verwendet, wobei erstere eher individualisierende Fallstudien darstellen und letztere mehr generalisierte Aspekte der angesprochenen Thematik übermitteln. So wurde z.B. in ENGLISH IN ACTION 4G (1981:91ff) ein Teil der historischen Landeskunde über Lord Nelson durch einen Handlungstext (oder Aktionstext) dargeboten (hier durch ein Hörspiel über das Ende der Schlacht von Trafalgar) und die notwendigen zusätzlichen Hintergrundinformationen in einem enzyklopädischen Eintrag untergebracht. Durch diese Abstimmung von Handlungs- und Informationstext kann man sowohl der entwicklungspsychologisch bedingten Interessenslage der Schüler als auch deren intellektuellem Fassungsvermögen stärker gerecht werden.

Zur Evaluierung der landeskundlichen Inhalte eines Lehrwerks können folglich die folgenden verfahrensanalytischen Kriterien zur Anwendung kommen:

1. Durch welche Medienkomponenten des Lehrwerks werden landeskundliche Informationen übermittelt?
2. Werden die Lernenden durch die immanent vermittelten landeskundlichen Inhalte allmählich in die charakteristischen Unterscheidungsmerkmale des englischen und deutschen Alltagslebens eingeführt?
3. Sind die gewählten immanenten oder kognitiven Vermittlungsverfahren für die jeweiligen landeskundlichen Informationen geeignet?
4. Werden die landeskundlichen Inhalte des Lehrwerks in einer sinnvollen Abstimmung von Handlungs- und Informationstexten angeboten?

4.3.3. Die sprachimmanenten Verfahren

Die sprachbezogene Landeskunde (Lingualandeskunde) hat ihren Ausgangspunkt in der Erklärung kulturbedingter Bedeutungsunterschiede der Begriffe, die ohne zusätzliche Information nicht transparent werden und deswegen Mißverständnisse auslösen können. So ist z.B. 'teacher' nicht gleich 'Lehrer', da sich sowohl die Ausbildungswege, der soziale Status (Lehrer ist in der BRD in der Regel Beamter) und die beruflichen Aufgabenbereiche (vom englischen Lehrer werden z.B. Wochenendaktivitäten mit Schülergruppen erwartet) erheblich unterscheiden. Dieses Beispiel allein zeigt bereits, daß eine kontrastive Kulturanalyse auf der Wortebene sinnvoll sein kann, da das sprachimmanente (oder sprachinhärente) Verfahren eine weitere Zugangsmöglichkeit zur Zielkultur darstellt.

GALINSKY (in RAASCH/HÜLLEN/ZAPP 1983:7-27) sieht die Landeskunde auch als ein lexikalisches Problem bei der Vermittlung der englischen Sprache und fordert von den Lehrbuchautoren eine stärkere Berücksichtigung diesbezüglicher Einsichten, z.B.

- Wortbildungstypen in ihrer landesspezifischen Häufigkeit (z.B. die im AE besonders häufigen Suffix-Ableitungen mittels -or/-er),
- deutsche Entlehnungen aus dem gesamtenglischen Wortschatz,
- historische Betrachtung der Ländesnamen, Namen der Landesteile und Ortsnamen, einschließlich der nationalen Feiertage, z.B. woher kommt der Name New Jersey oder warum werden 'Tanksgiving Day' und 'Independence Day' gefeiert?

In den Lehrerhandreichungen können die entsprechenden Informationen für die Lehrer bereitgestellt werden, um ihnen bei der Erschließung dieser Dimension der landeskundlichen Unterweisung behilflich zu sein.

EDMONDSON/HOUSE (1982:218-227) machen auf einen lange Zeit völlig unbeachteten Mißstand in der landeskundlichen Ausbildung deutschsprachiger Englischschüler aufmerksam, der ebenfalls durch gezielte sprachimmanente Reflexion beseitigt werden kann. Sie geben zu bedenken, daß die Angemessenheit einer sprachlichen Äußerung ohne die üblichen Höflichkeitserwartungen des Ziellandes nicht erreicht werden kann und fordern zu Recht, diesbezügliche Redemittel stärker im Unterricht bewußtzumachen. Gerade deutsche Schüler, so argumentieren beide Autoren, würden in England oft unhöflich wirken, weil sie über die Implikationen einer Antwortstruktur nicht Bescheid wüßten, z.B.

"A: Could you possibly lend me fifty marks?

B: Yes I could." (EDMONDSON/HOUSE 1982:221)

Die Implikation der 'short answer' ist hier: '...but I'm not going to...', was eine potentielle aggressive Wirkung zum Ausdruck bringt.

KASPER (1981) konnte in einer pragmatischen Analyse der Interimssprache eine Fülle von Fehlern bei Studenten nachweisen, die überwiegend die Höflichkeit verletzen, die landesüblich erwartet wird. Somit kommt auch der sprachimmanenten Landeskunde in jüngster Zeit eine größere Bedeutung zu, da hier der Zusammenhang zwischen Form, Inhalt und Funktion einer sprachlichen Konstruktion reflektiert wird. Das Konzept der Höflichkeit muß folglich als funktionaler Faktor interpretiert werden, der einen direkten Einfluß auf die Sprachstruktur ausübt. Für die Lehrwerkevaluierung ist nun zu fragen, ob z.B. im Schülerbuch die wichtigsten Elemente zum Ausdruck der Höflichkeit kognitiviert sind (vgl. HOUSE 1979:76-90; EDMONDSON 1980:271-279; BUBLITZ 1980:56-70 und EDMONDSON/HOUSE 1982:218-227).

Aufgrund der Bedeutung des sprachimmanenten Verfahrens ist somit ein weiteres verfahrensanalytisches Evaluierungskriterium zu ergänzen:

Sind im Lehrwerk zumindest Ansätze einer sprachimmanenten Landeskunde realisiert, z.B.

- auf der Wortebene und/oder
- im Bereich der landesüblichen Höflichkeitsformeln?

4.4. Instrumentell-fertigkeitsbezogene Evaluierungskriterien für landeskundliche Inhalte im Lehrwerk

Neben den sprachpraktischen und soziokulturellen Lerninhalten sollen im landeskundlichen Fremdsprachenunterricht auch spezifisch instrumentell-fertigkeitsbezogene Lernziele erreicht werden. Die Unterrichtsmaterialien

müssen deswegen so beschaffen sein, daß vor allem die Techniken der Informationsbeschaffung zur Anwendung kommen. Dafür ist das Schülerbuch der geeignete Ort, an welchem z.B. konkrete Hinweise gegeben werden,

- wo man zusätzliche landeskundliche Informationen über bestimmte Themenbereiche nachlesen kann (z.B. Nachschlagewerke),
- woher man bestimmte Informationen beziehen kann (vgl. ENGLISH IN ACTION 3H, in welchem z.B. wichtige Adressen angegeben sind, wie das 'Central Bureau for Educational Visits and Exchanges', die 'International friendship League-Pen Friend Service' oder die 'British Tourist Authority'),
- welche literarischen Texte sich mit der jeweils angesprochenen Thematik auseinandersetzen (vgl. Kapitel 2 'Landeskunde-Texte-Literatur' in RAASCH/HÜLLEN/ZAPP 1983:43-79),
- wie und an welcher Stelle einer Lernsequenz eine projektorientierte Zusammenschau landeskundlicher Informationen angesetzt werden sollte, die sogar fächerübergreifend organisiert sein kann (hoher pädagogischer Wert der Projektarbeit). Dazu geben auch die Lehrpläne Anstoß, indem sie themenspezifische Ausstellungen im Klassenzimmer vorschlagen und kurze Schülerreferate fordern. Da der Fremdsprachenunterricht oft mehr durch langweilige Routine als durch überhöhte Leistungsanforderungen gekennzeichnet ist, sind die Vorteile einer auf Selbsttätigkeit und Aktivität ausgerichteten Sozialform des Lernens offensichtlich (vgl. die 'Projects in Politics' von KÖHRING und BRUSCH 1975 oder die Schüleraustauschprojekte, die in den Ergebnissen des Arbeitskreises 'Landeskunde im Projekt' beschrieben sind: BAUMGRATZ 1982:178-183).

Für die Lehrwerkevaluierung ergeben sich somit die fol-

genden instrumentell-fertigkeitsbezogenen Evaluierungskriterien:

1. Werden im Lehrwerk auch die instrumentell-fertigkeitsbezogenen Lernziele in der landeskundlichen Arbeit berücksichtigt, z.B. die Techniken der Informationsbeschaffung?
2. Unterbreitet das Lehrwerk an entsprechenden Stellen der Lernsequenzen Vorschläge für Projektarbeit oder themenspezifischen Ausstellungen im Klassenzimmer?
3. Sind im Lehrwerk auch Hinweise zur Erstellung landeskundlicher Kurzreferate enthalten?

4.5. Erziehungsspezifische Evaluierungskriterien durch landeskundliche Inhalte im Lehrwerk

Neben den fachspezifischen und fächerübergreifenden Lernzielen müssen die Unterrichtsmaterialien auch fächerunabhängige übergeordnete Erziehungsziele anstreben, die aus bestimmten Norm- und Wertvorstellungen ableitbar sind (vgl. KMB1 I So.-Nr.11/1980:295). Diese Ziele können schlagwortartig wie folgt umrissen werden:

- Bereitschaft zum kritischen Selbstverständnis als Rollendistanz (Fähigkeit, sein eigenes Verhalten 'von außen' zu betrachten),
- Empathie (Fähigkeit, sich in andere hineinzusetzen und auf sie einzugehen),
- Ambiguitätstoleranz (Fähigkeit, das 'Andersartige' einer fremden Person zu tolerieren, selbst wenn dies im Widerspruch zu den eigenen Erwartungen steht),
- Entwicklung eines gesellschaftskritischen Bewußtseins,
- Einführung in die demokratisch-pluralistische Gesellschaft durch Befähigung zu mündigem Denken und Verhalten.

Die landeskundlichen Inhalte eines Lehrwerks können danach beurteilt werden, inwieweit sie ein ausgewogenes Verhältnis innerhalb der allgemeinen Zielsetzungen aufweisen, die als Erziehungsziele, Bildungsziele und politische Ziele transparent werden. Diese Ziele sind allerdings ohne eine affektive Dimension des Lernens nicht zu erreichen (Erwerb und Entwicklung von Haltungen, Überzeugungen, Werte und Verhaltensintentionen). Eine rein kognitiv konzipierte Landeskunde ohne affektive Komponente widerspricht dem lernpsychologischen Verständnis der Lernerpersönlichkeit als Ganzheit. Wie kann nun diese affektive Dimension im Lehrwerk erreicht werden, um die gewünschten Haltungen (ego-involvement) bei den Schülern zu erreichen?

Hier ist zunächst das Rollenspiel zu nennen, bei welchem ein Lernender seine eigenkulturelle Sichtweise zu einer angesprochenen Problematik einem fiktiven Interaktionspartner gegenüber vertritt. Dazu sollte das Schülerbuch die entsprechenden Anregungen geben, adäquates Informationsmaterial aus der fremdsprachigen Kultur anbieten und eigenkulturelles Erfahrungswissen reaktivieren (vgl. ENGLISH IN ACTION 5H, 1983:Unit 2, in welcher das Problem 'Violence and Vandalism' thematisiert ist; ferner SCHMITT 1975:363-377 und den Lehrplan: KMBI I So.-Nr.2/1982:64).

Die affektive Dimension kann ferner dadurch berücksichtigt werden, daß ein Problem aus der Landeskunde von verschiedenen Unterrichtsfächern angegangen wird. Die Förderung nach einer interdisziplinären Informationsbeschaffung und -verarbeitung wurde bereits häufig gestellt (vgl. KELLER 1968a:149-154; EDELHOFF 1971:577-588 und SCHWARTZ 1972:93-97). Es ist begrüßenswert, wenn moderne Unterrichtswerke durch entsprechende Anweisungen immer wieder auf andere Schulfächer verweisen, indem sie z.B.

im Anschluß an landeskundliche Inhalte die Lernenden auffordern, korrektive, ergänzende oder vertiefende Informationen über andere Länder einzuholen ('Ask your History teacher for more information about...'). Es ist jedoch zu bedenken, daß für diese interdisziplinäre Informationsbeschaffung das notwendige pädagogische Selbstverständnis der Lehrer noch nicht sehr ausgeprägt ist. Daraus ergeben sich abschließend die folgenden allgemeinerziehungsspezifischen Evaluierungskriterien für landeskundliche Inhalte des Lehrwerks:

1. Sind die landeskundlichen Inhalte des Lehrwerks so ausgewählt, daß sie allgemein-erziehungsrelevante Lernziele anstreben?
2. Wird im Lehrwerk die affektive Dimension des Lernens ausreichend berücksichtigt?
3. Werden Impulse zur fächerübergreifenden Behandlung einzelner Themen gegeben?

5. Ausblick

Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist in dem Bemühen zu sehen, einen praxisorientierten Kriterienkatalog zur Evaluierung von Lehrwerken zu erstellen, der für Lehrer und Lehrwerkautoren von Nutzen ist und der auf den einschlägigen Erkenntnissen der neueren Fachdiaktik basiert. Aufgrund der Evaluierungskriterien soll abschließend ein Unitkonzept vorgeschlagen werden, das den unterrichtlichen Lernbedingungen, wie wir sie heute sehen, entspricht. Es erhebt natürlich keinen Anspruch auf zeitlose Gültigkeit.

5.1. Zur Konzeption einer Lernsequenz auf der Basis der postulierten Evaluierungskriterien

Die Unterteilung einer Lernsequenz in die drei traditionellen Phasen 'Sprachaufnahme, Sprachverarbeitung und Sprachanwendung' ist für die Lehrwerkevaluierung zu grobmaschig. Diese Dreiteilung muß zumindest für die ersten vier Bände eines Lehrwerks in ein differenzierteres Verfahren überführt werden, das die unterrichtlichen Lernprozesse genauer widerspiegelt und somit eine bessere Einschätzung der zu erwartenden Lerneffektivität ermöglicht. Erst im 5. und 6. Band wird dieses stark gelenkte Unitkonzept zugunsten einer weniger rigiden Abfolge der einzelnen Lernschritte aufgegeben, was allein aus Gründen eines stärker emanzipatorischen Unterrichts notwendig ist, der durch ein entsprechendes Angebot an Optionsmöglichkeiten sowohl Neigungs- als auch Binnendifferenzierung ermöglicht.

Der Aufbau einer Unit muß den allgemein gültigen Prinzipien der Erlernbarkeit einer Fremdsprache entsprechen, d.h. er muß eine Organisation der ablaufenden Lernprozesse vornehmen, die einer psychologischen Überprüfung standhält (Prinzip der Psychologisierung der Unterrichtsprozesse). Nachdem es jedoch für dieses Vorhaben keine Patentrezepte gibt, kann die logische Abfolge der Lernschritte nur nach den allgemein anerkannten Unterrichtsprinzipien und den Erkenntnissen aus der Fremdsprachenerwerbsforschung beurteilt werden, z.B.

- Aktivierung der Schüler (motivationale Steuerungsverfahren des Lehrwerks),
- situative Einbettung des Sprachmaterials (Kontextualisierbarkeit der Redemittel; genuine Kontexte),
- Stufung vom konkreten über bildhaftes Handeln zur abstrakten Schlußfolgerung,
- Einsprachigkeit, weitgehend,
- Schülerorientiertheit,
- induktive Kognitivierungsverfahren,
- gestalttheoretisches Prinzip der Geschlossenheit (Unterricht in Form von abgeschlossenen Sinn Ganzen, vgl. SCHRÖTER 1981).

Wie kann nun eine Unitkonzeption aussehen, die diese Unterrichtsprinzipien berücksichtigt und somit eine psychologisch begründbare Abfolge der Artikulationsstufen aufweist?

5.1.1. Feinraster für eine Unitkonzeption

Der folgende Feinraster wird als ein mögliches Meßinstrument zur Bewertung der Lerneffektivität einer Unitkonzeption vorgeschlagen und detailliert begründet:

1. <u>SPRACHAUFNAHME</u>	1. Aktivierungsphase	awareness questions Bildcollagen Skizzen, etc.
	2. Textdarbietung	A-Texte (gehört/ gelesen) <u>input</u>
2. <u>SPRACHVER- ARBEITUNG</u>	3. Phase des Text- verstehens	<u>intake</u> (B1,2,3,4) Did you get it?
	4. Phase der Sensi- bilisierung für ein sprachliches Problem	B 5
	5. Bewußtmachung des sprachlichen Pro- blems	C
	6. Formale Übungen zum sprachlichen Problem	B 6
3. <u>SPRACHAN- WENDUNG</u>	7. Kommunikative Übungen (transfer exercises) zum sprachlichen Pro- blem und Aufarbei- tung des Inhalts der Unit bezogen auf die Welt des Schülers	B 7
	8. Freiere Anwendung a) produktiv b) rezeptiv	TASK D1 - D _n

5.1.2. Beschreibung und lernpsychologische Begründung des Feinrasters

1. Aktivierungsphase

Die vor dem Lesen oder Hören des Input-Textes (A) ange-
setzte Aktivierungsphase erfüllt vielfältige Aufgaben, wie

z.B.

- Auslotung der Schülererwartungen zum Thema der Unit,
- Eruiierung bzw. Reaktivierung des zum Thema bereits vorhandenen Wissens der Schüler,
- Reaktivierung des themenbezogenen sprachlichen Wissens,
- allgemeine Lernzielangabe als Grundvoraussetzung für eine Instruktionsoptimierung, die zur Transparenz der Unitinhalte beiträgt.

Eine weitere lernpsychologische Begründung für die Aktivierungsphase ist in der Tatsache zu sehen, daß kein Schüler eine 'tabula rasa' ist, auf welche ein neuer Text projiziert wird. Er hat vielmehr bei der Bekanntgabe des thematischen Rahmens der Unit bereits bestimmte Erwartungen, die sich auf seine Kenntnisse über die Welt, seine Gefühle und Haltungen und auf seine sprachlichen Erfahrungen in der L_2 gründen.

2. Textdarbietung

Die auf die Aktivierungsphase folgende Textdarbietung soll hier nicht unter textqualifizierenden Aspekten gesehen werden, sondern vielmehr in ihrer Trägerfunktion für neue Lexik, Strukturen und landeskundliche Informationen. Dafür ist allerdings nicht nur ein Text vorgesehen, sondern mehrere Text-inputs, die nun nicht einfach seriell aneinandergereiht, sondern sequentiell jeweils mit den entsprechenden Kognitionshilfen und Übungskorpora verbunden sind. Dadurch wird ein zu hoher Steilheitsgrad vermieden und die Textsortenvariabilität wesentlich erhöht.

3. Phase des Textverstehens

In dieser Phase werden überwiegend Verständnishilfen an-

geboten, da das Verstehen des input-Textes die notwendige Voraussetzung für alle Anschlußaufgaben ist. Diese Verständnishilfen beschränken sich zunächst weitgehend auf die rezeptiven Fertigkeiten, da eine verfrühte Sprachproduktion die Lernenden in der Regel überfordern würde, worauf auch GARY/GARY (1981:1) aufmerksam machen:

"The most important finding of this research is that emphasizing speaking in the early stages of language instruction actually retards language learning. From this it has been argued that practice in speaking should be delayed and that early language instruction should emphasize developing substantial competence in listening comprehension (and perhaps reading comprehension) before requiring learners to talk in the new language."

4. Phase der Sensibilisierung für ein sprachliches Problem

Jeder Input-Text beinhaltet in der Regel ein neues grammatisches Problem, auf das der Lernende zunächst aufmerksam gemacht werden muß. Dies geschieht am besten durch Übungsaufgaben, bei deren Durchführung der Lernende dieses Problem mehr oder weniger unbewußt handhabt, also ohne formalgrammatisches Wissen die richtigen Lösungen findet. Dabei ergeben sich konkrete Hinweise auf den neuen Lerninhalt, die sich in einer beinahe tabellarischen Auflistung der strukturellen Gemeinsamkeiten der Beispielsätze zeigen.

Diese Phase bezeichnet JUNGBLUT (1982:370) als 'Sensualisierung', da hier die sensorischen, affektiven und intuitiven Fähigkeiten der Lernenden aktiviert und vorbereitete Einsichten und adaptiertes Sprachverhalten ausgelöst werden. Der richtige Sprachgebrauch wird also durch die Einbeziehung des intuitiven Verstehens erst vorbereitet und somit eine verfrühte Kognitivierung vermieden.

5. Bewußtmachung eines sprachlichen Problems

Im Anschluß an die vorangegangene Phase, in der der Lernende ein grammatisches Problem induktiv erkennen mußte, erfolgt jetzt dessen Bewußtmachung. Dabei werden die folgenden kognitiven Prozesse aktiviert:

- Einsicht in der formale Seite des Sprachproblems, d.h. nach welchen Regelmäßigkeiten eine Struktur geformt wird,
- Einsicht in die funktionale Seite des Sprachproblems, d.h. wie Grammatik und Sprachhandeln miteinander verbunden sind,
- Einsichten in die Unterschiede zwischen den beiden Sprachsystemen.

Der frühzeitig gewählte didaktische Ort der Kognitivierung vermeidet Überlange imitative Lernphasen (vgl. SAPORTA 1965:547-551), die keineswegs den gegen Ende der Lernsequenz zu erbringenden Transfer des Erlernten erleichtern.

6. Formale Übungen zum sprachlichen Problem

Nach der Phase der Bewußtmachung sollen die morpho-syntaktischen Lernschwierigkeiten durch entsprechend formal konzipierte Übungen abgebaut werden. Diese verlaufen zwar noch mehr oder weniger präkommunikativ, stehen jedoch in der Regel mit dem zentralen Thema der Unit in einem zusammenhängenden Kontext, was das traditionelle Formulieren von unkontextualisierbaren Beispielsätzen vermeidet. In dieser Phase soll ferner durch eine sorgfältig konzipierte Gradierung von stark gesteuerten zu offenen Übungstypen die freiere Sprachproduktion gezielt angebahnt werden.

7. Kommunikative Übungen (transfer exercises) zum sprachlichen Problem und Aufarbeitung des Inhalts der Unit bezogen auf die Welt des Schülers

In dieser Phase soll eine freiere Sprachanwendung erreicht werden. Standen bei den präkommunikativen Übungen eher die formalen Probleme im Vordergrund, so fordern die hier angesiedelten Übungen den Transfer des Gelernten auf die individuellen Intentionen und Erfahrungen der Lernenden, die versprachlicht werden müssen. Dies ist allerdings noch nicht ohne jegliches 'guiding' möglich, was aber im Verlauf der Übungskette abnimmt.

8. Freiere Anwendung (task)

Die in den Input-Texten angebotenen und in den präkommunikativen und kommunikativen Übungen gefestigten sprachlichen Elemente kommen nun in komplexen Sprech- und/oder Schreibaufgaben bzw. echten Lese- und Hörtexten zur freieren Anwendung, z.B.

- role taking,
- Schulung der narrativen Fertigkeiten (Erzählungen anfertigen),
- Schulung der kommunikativen Schreibkompetenz (Briefeschreiben),
- Schulung des extensiven und intensiven Lesens anhand umfangreicherer Texte,
- Schulung der 'integrative skills' im Bereich von Aufgaben mit Projektcharakter,
- umfangreichere Dolmetschaufgaben.

Der Lernende soll in dieser Phase der Lernsequenz erfahren, daß er mit den im Verlauf der Unit erworbenen Redemitteln bereits eine Vielzahl von Sprechabsichten abdecken kann.

Dieses Unitmodell stellt einen Versuch dar, die Basis für eine artikulationsstufenspezifische Beurteilung von Lernsequenzen zu finden. Es berücksichtigt sowohl die Lernvorgänge auf der Mikroebene (spezifische Vermittlungs- und Übungsstrategien für bestimmte Lerninhalte) als auch auf der Makroebene (lernzielorientiertes Gesamtkonzept einer Lernsequenz: Motivationsaufbau, Sensibilisierung für ein Lernproblem, Lösung des erkannten Problems, Phasen des Tuns, Ausführens und Einübens, Anwendung durch Übertragung und Integration des Gelernten in neue Bereiche).

5.2. Das dynamische Element in der Unitkonzeption innerhalb des gesamten Lehrwerks

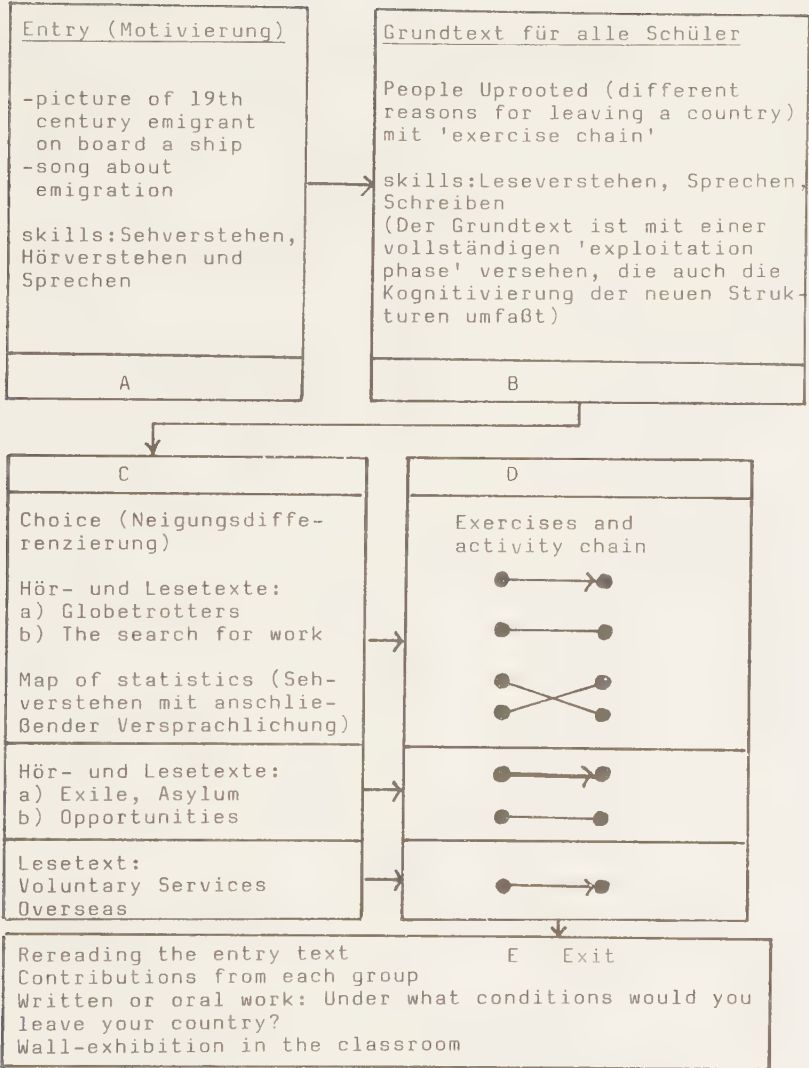
Der oben beschriebene Feinraster einer Unit entspricht dem altersstufenspezifischen Lernen der 13-14jährigen und weist deshalb ein hohes Maß an steuernden Elementen auf. Dieses starke 'guiding' muß in der 9. und 10. Jahrgangsstufe aufgegeben werden. Die Konzeption einer Lernsequenz wird deshalb aus lernpsychologischen, motivationalen und entwicklungspsychologischen Gründen in einer Richtung verändert, die einen stärker emanzipatorischen Unterricht ermöglicht. Dennoch hat das Schülerbuch nach wie vor einen starken 'Vermittlungscharakter', da der gesamte Englischunterricht auf der Sekundarstufe I 'Lehrgangscharakter' besitzt. Besonders aus entwicklungspsychologischen Gründen erscheint es jedoch notwendig, in zunehmendem Ausmaß Optionsmöglichkeiten anzubieten, die den individuellen Neigungen und Interessen der Lernenden gerecht werden. Das 'Schülerbuch als Lehrbuch' wird immer mehr zum 'Lehr- und Lesebuch' und ermöglicht somit auch binnendifferenzierende Maßnahmen. Unter Berücksichtigung der negativen Charakteristika der Entwicklungsstufe, auf der sich die

15 und 16jährigen befinden (z.B. ein zur Vereinfachung und Wirklichkeitsfremdheit neigendes Wertsystem, wuchern- de Kritiksucht, Tendenz zur Schwarz-Weiß-Malerei besonders im Bereich der sozialen Probleme), ist eine unverfängliche Aufbereitung der Unitthemen entscheidend. Ansonsten be- stünde die Gefahr, daß bei der noch nicht wünschenswert ausgeprägten Sprachkompetenz der Lernenden sozialproble- matische Themen nur eine dilettantische und pseudointel- lektuelle Betrachtung zulassen, die in schwarz-weiß-ge- färbten trivialen Ergebnissen endet. Es ist ferner zu be- denken, daß die Lernenden nur dann solche Probleme erfolg- reich bearbeiten können, wenn sie in der Lage sind, dif- ferenzierte Empfindungen zu versprachlichen, soziale und sozialästhetische Hintergründe zu durchleuchten und Wer- tungen vorzunehmen, was ihnen selbst in der Muttersprache erhebliche Schwierigkeiten bereitet.

Wie soll nun eine dieser Altersstufe entsprechende Unit- konzeption aussehen, die ein stärker emanzipatorisches Lernen ermöglicht?

Für die Konzeption einer Unit ist dafür grundsätzlich das folgende Ablaufschema möglich, das

- zunächst mit dem Aufbau des notwendigen motivationalen Hintergrundes beginnt (A),
- anschließend einen für alle Lernenden verpflichtenden Grundtext anbietet (B),
- sodann verschiedene Optionstexte bereitstellt, die lei- stungs- und neigungsorientierte Differenzierungsmöglich- keiten aufzeigen (C), die sich in den
- Übungskorpora fortsetzen (D) und gleichzeitig unter- schiedliche Sozialformen des Lernens ermöglichen und
- in einer ebenfalls differenzierten Anwendungsphase en- den (E), z.B. (ENGLISH IN ACTION 6H-in Vorbereitung):
Unitthema: 'People on the move'



●→● = gesteuertes 'skill training' ●—● = Partnerarbeit

●×● = Gruppenarbeit

Die letzte Phase (E) ist in diesem Modell so konzipiert, daß die lernschwächeren Schüler sich noch einmal mit dem Grundtext auseinandersetzen können und die leistungsstärkeren Lerngruppen ihre in Gruppenarbeit gewonnenen Erkenntnisse und Ergebnisse vortragen oder andere Anschlußaufgaben erledigen, wie z.B. 'written work' oder 'wall-exhibition', o.ä. Dies ist auch der didaktische Ort, an welchem die gezielte Ausbildung von 'study skills' oder kreatives Denken möglich werden. In diesem Modell sind allerdings die fiktionalen Texte nicht berücksichtigt, da aufgrund der unbestimmbaren Schülerreaktionen eine exakte Rasterung des Unterrichtsverlaufs wohl kaum möglich sein dürfte.

Abschließend möchte der Verfasser dieser Arbeit seine Hoffnung zum Ausdruck bringen, mit der Erstellung der mehr lernprozeßorientierten Kriterien einen weiteren nützlichen Beitrag zur Problematik der Lehrwerkevaluierung geleistet zu haben.

Literaturverzeichnis

- Abbott, E.: Communicative Exercises: A Problem and a Suggested Solution. In: ELI, 1979, 202-205
- Achtenhagen, F./Wienold, G., et al.: Lehren und Lernen im Fremdsprachenunterricht. Band 1 und 2, München: Kösel 1975
- Aitchison, J.: The Articulate Mammal: An Introduction to Psycholinguistics. London: Hutchinson 1979³
- Albert, M./Oblor, L. K.: The Bilingual Brain: Neuropsychological and Neurolinguistic Aspects of Bilingualism. New York: Academic Press 1979
- Alfes, L.: Potentielle Wortkompetenz: Herkunft, Umfang, Didaktisierbarkeit. In: Linguistik und Didaktik, 42, 11. Jahrgang, 1980, 149-159
- Allen, J. P. B./Widdowson, H. G.: Teaching the Communicative Use of English. In: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 1974, 1-21
- Amtsblätter des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus. München: Sondernummern: 15 vom 18.5.1979, 11 vom 14.5.1980, 2 vom 29.1.1982, 20 vom 25.6.1982
- Apelt, W.: Die kulturkundliche Bewegung im Unterricht der neueren Sprachen in Deutschland in den Jahren 1886-1945. Berlin: Volk und Wissen 1967
- Apelt, W.: Positionen und Probleme der Fremdsprachenpsychologie. Halle: VEB Max Niemeyer 1976
- Arndt, H./Weller, F. R.: Landeskunde und Fremdsprachenunterricht. Frankfurt: Diesterweg 1978
- Aronstein, Ph.: Englische Wortkunde. Leipzig: Teubner 1925
- Asher, J. J.: Learning Another Language Through Actions: The Complete Teacher's Guidebook. Los Gatos, California: Sky Oaks Productions 1977

- Asher, J. J./Brice, B. S.: The Learning Strategy of the Total Physical Response: Some Age Differences. In: Child Development, 38, 1967, 4
- Atkinson, R. C.: Mnemotechniques in Second Language Learning. In: American Psychologist, 30, 1975, 821-828
- Atteslander, P.: Methoden der empirischen Sozialforschung. Berlin/New York: de Gruyter 1971²
- Austin, J. E.: How to Do Things with Words. Oxford: Oxford University Press 1962
- Ausubel, D. P.: Psychologie des Unterrichts. Weinheim: Beltz 1974
- Ausubel, D.P.: The Psychology of Meaningful Verbal Learning. New York/London: Grune & Stratton 1963
- Ausubel, D. P.: The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material. In: D. P. Ausubel (ed.): Readings in school learning. New York: Holt, Rinehart and Winston 1969
- Ayers, D. M.: English Words from Latin and Greek Elements. Tuscon: University of Arizona Press 1965
- Bachman, L. F./Palmer, A. S.: The Construct Validation of Some Components of Communicative Proficiency. In: TESOL Quarterly, Vol. 16, No. 4, 1982, 449-465
- Balik, K.: Der Cloze Test als Meßinstrument der Fremdsprachenkompetenz von Schülern mit Deutsch als Muttersprache (eine empirische Studie). München: Dissertation 1980
- Bald, W./Carstensen, B./Hellinger, M.: Die Behandlung grammatischer Probleme in Lehrwerken für den Englischunterricht. Frankfurt/Berlin/München: Diesterweg 1972
- Bald, W./Schwarz, A.: Active Grammar. München: Langenscheidt-Longman 1984

- Barr, P./Clegg, J./Wallace, Ch.: Advanced Reading Skills. Harlow, Essex: Longman 1981
- Baumgratz, G.: Die Funktion der Landeskunde im Französischunterricht: Ergebnisse des Arbeitskreises Landeskunde im Projekt "Frankreichkunde im Französischunterricht des Deutsch-Französischen Instituts". In: Praxis des Neusprachlichen Unterrichts, 1982, 178-183
- Bausch, K.-R.: Die Erstellung von didaktischen Grammatiken als Exempel für das Verhältnis von Angewandter Linguistik, Fremdsprachendidaktik und Sprachlehrforschung. In: K.-R. Bausch (Hrsg.): Beiträge zur didaktischen Grammatik: Probleme, Konzepte, Beispiele. Königstein/Ts. 1979, 2-24
- Beatie, B. A.: Reading German: A Self-Tutorial Skills-Learning Package. In: Modern Language Journal, 61, No. 8, 1977, 410-415
- Beaugrande de, R.: Text, Discourse and Process. Norwood, New Jersey: Ablex Publ. 1980
- Beaugrande de, R./Dressler, W.: Introduction to Text Linguistics. London/New York: Longman 1981
- Bebermeier, H.: Landeskunde im lerngruppenspezifischen Englischunterricht der Sekundarstufe I. In: A. Raasch/W. Hüllen/F. J. Zapp (Hrsg.): Beiträge zur Landeskunde im Fremdsprachenunterricht. Schule und Forschung. Schriftenreihe für Studium und Praxis. Frankfurt/Berlin/München: Diesterweg 1983, 115-129
- Belyayev, B. V.: The Psychology of Teaching Foreign Languages. Oxford u. a. O.: Pergamon Press 1963
- Bessler, H.: Aussagenanalyse. Die Messung von Einstellungen im Text der Aussagen von Massenmedien. Bielefeld 1972²
- Bieritz, W.-D./Grotjahn, R.: Kognitives oder imitatives Lernen im Ausspracheunterricht. In: Der fremdsprachliche Unterricht, 41, 11. Jahrgang, No. 1, 1977, 6-19

- Bierwisch, M.: Scope Determination in Sentence Understanding or: How on-line is language processing? Paper presented at the XXII International Congress of Psychology, Leipzig, DDR 1980
- Binkley, J. R.: Schema Theory and the Reduction of Concept Density for Foreign Language Readers. In: H. v. Faber/M. Heid (Hrsg.): Lesen in der Fremdsprache. Beiträge eines Werkstattgesprächs des Goethe-Instituts New York und des ACTFL New York vom 25.-28.9.1979. München: Kemmler & Hoch GmbH 1981, 41-54
- Bird, D. E.: Reaching Listening Comprehension. In: Journal of Communication, 3, 1953
- Bischoff, P.: Der Rechtschreibunterricht. In: E. Wolfrum (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Eßlingen 1972, 133-149
- Blair, R. W.: Grammar Instruction. In: R. W. Blair (ed.): Innovative Approaches To Language Teaching. 1982, 214-217
- Bliesener, U.: Zum Stellenwert der Landeskunde. In: G. Walter/K. Schröder (Hrsg.): Englisch. Fachdidaktisches Studium in der Lehrerbildung. München: Oldenbourg 1979, 193-201
- Bliesener, U./Schröder, K.: Elemente einer Didaktik des Fremdsprachenunterrichts in der Sekundarstufe II. Schule und Forschung, 27. Frankfurt/M./Berlin/München: Diesterweg 1977
- Bludau, M.: Didaktische Dialoge: Ein Beitrag zur Operationalisierung kommunikativer Lernziele im Englischunterricht. In: Praxis, 22, 1975, 251-264
- Bludau, M.: Zur Rolle des Erzählens im Englischunterricht. In: Praxis, 4, 1982, 339-347
- Bloom, S./Levenston, E. A.: Lexical simplification in second-language acquisition. In: Studies in Second Language Acquisition, 2, 2

- Boas, H. U.: Zweiter sprachlicher Einschub: Lexik. In: H. Gutschow (Hrsg.): Englisch. Berlin: Cornelsen-Velhagen & Klasing 1974², 126-144
- Boekaerts, M.: Is there a direct link between the comprehension and the production process? In: M. Heid (Hrsg.): New Yorker Werkstattgespräch 1980: Beziehungen zwischen Sprachrezeption und Sprachproduktion im Fremdsprachenunterricht. Protokoll eines Werkstattgesprächs des Goethe House New York vom 23. bis 26. September 1980. München: Kemmler & Hoch GmbH 1981, 26-60
- Boekaerts, M.: Via dual task performance to a model for selective attention. In: Communication and Cognition, 9, 1976, 421-440
- Bol, E./Carpay, J. A. M.: Der Semantisierungsprozeß im Fremdsprachenunterricht. In: Praxis, 2, 1972, 119-133
- Bolinger, D. (ed.): Intonation. Harmondsworth: Penguin 1972
- Bourke, J.: Britain: A Short Introduction for Students of English. München: Hueber 1971
- Bousfield, W. A.: The occurrence of Clustering in the recall of randomly arranged associates. In: Journal of General Psychology, Vol. 49, 1953, 229-240
- Boyle, J.: Using the Headlines. In: MET, Vol. 8, No. 1, 1980, 4-6
- Brazil, D./Coulthard, M./Johns, C.: Discourse Intonation and Language Teaching. London: Longman 1980
- Brière, E.: Quantity before Quality in Second Language Composition. In: Language Learning, Vol. 16, 3/4, 1966, 141-151
- Briesemeister, D.: Landeskunde - Kulturkunde - Auslandskunde. In: H. Weber (Hrsg.): Landeskunde im Fremdsprachenunterricht. München: Kösel 1976, 158-182

- Broadbent, D. E.: Perception and Communication.
Pergamon 1958
- Brooks, N.: Language and Language Learning: Theory and Practice. New York: Harcourt 1964²
- Broughton, G. et al.: Teaching English as a Foreign Language. London/Henley/Boston: Routledge & Kegan Paul Ltd. 1980²
- Brown, G.: Listening to Spoken English. London: Longman 1977
- Bruner, J.: The Process of Education. Cambridge: Harvard University Press 1960
- Brusch, W. (Hrsg.): Projects in Literature. Modelle und Materialien zur Textarbeit im Englischunterricht. Heidelberg: Quelle & Meyer 1977
- Brusch, W./Köhring, K. H.: Von der Textentschlüsselung zur Textverarbeitung. In: FU, 3, 1976, 2-14
- Bublitz, W.: Höflichkeit im Englischen. In: Linguistik und Didaktik, 11. Jahrgang, 1980, 1. Quartal, 56-70
- Bung, P.: Systematische Lehrwerkanalyse. Kastellaun: A. Henn 1976
- Buttjes, D.: Didaktische Theorien der Landeskunde. In: D. Buttjes (Hrsg.): Landeskundliches Lernen im Englischunterricht. Paderborn u. a. O.: Schöningh 1980, 10-29
- Buttjes, D. (Hrsg.): Landeskundliches Lernen im Englischunterricht. Paderborn u. a. O.: Schöningh 1980
- Buttjes, D.: Oral History im landeskundlichen Fremdsprachenunterricht. In: A. Raasch/W. Hüllen/F. J. Zapp (Hrsg.): Beiträge zur Landeskunde im Fremdsprachenunterricht. Frankfurt/Berlin/München: Diesterweg 1983, 79-94
- Butzkamm, W.: Rationaler und ratiomorpher Grammatikerwerb. In: M. Heid (Hrsg.): Die Rolle der Grammatik im kommunikativen Fremdsprachenunterricht. Pro-

- tokoll eines Werkstattgesprächs des Goethe House
New York im September 1981. München: Kemmler &
Hoch GmbH 1982
- Byrne, D.: Teaching Writing Skills. London: Longman
1979
- Call, M. E.: On the relationship between auditory short
term memory and listening comprehension in a foreign
language. Dissertation. Ann Arbor, Michigan, U.S.A.:
University Microfilms International 1980
- Calvano, W. J.: Spanish Applied Linguistics: Consid-
erations of Pedagogical Grammar. In: G. Nickel/D.
Nehls (eds.): Models of Grammar: Descriptive Lin-
guistics and Pedagogical Grammar. Heidelberg: Julius
Groos Verlag 1980, 46-63
- Canale, M./Swain, M.: Theoretical Basis of Communica-
tive Approaches to Second Language Teaching and
Testing. In: Applied Linguistics, Vol. 1, No. 1,
1980, 1-47
- Carroll, J. B.: Contrastive Analysis and Interference
Theory. In: J. E. Alatis (ed.): Report of the
Nineteenth Annual Round Table Meeting on Linguistics
and Language Studies. Washington: Georgetown
University Press 1968, 113-122
- Carroll, J. B.: Some Suggestions from a Psycholinguist.
In: TESOL Quarterly, Vol. 7, No. 4, 1973, 355-367
- Chastain, K.: The Audiolingual Habit Theory Versus the
Cognitive Code-Learning Theory: Some Theoretical
Considerations. In: International Review of Applied
Linguistics, 7, 1969, 97-106
- Chomsky, N.: Review of B. F. Skinner, Verbal Behavior.
In: Language 35/1, 1959, 26-58
- Christ, H.: Landeskunde-Unterricht und Landeskunde-
Didaktik heute. Zur Vorbereitung der Podiumsdiskus-
sion des Marburger Kongresses. In: Neusprachliche
Mitteilungen, 35. Jahrgang, 1982, 1-3

- Clark, H./Clark, E.: Psychology and Language. New York: Harcourt 1977
- Clark, H. H./Haviland, S. E.: Comprehension and the Given-New Contract. In: R. O. Freedle (ed.): Discourse Production and Comprehension. Dordrecht: Ablex Publishing Co. 1977
- Clark, H. H./Lucy, P.: Understanding what is meant from what is said. In: Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 14, 1975
- Clauss, G.: Zur sprachlichen Struktur des Unterrichts. In: Wissenschaftliche Zeitschrift der Universität Leipzig. Gesellschafts- und sprachwissenschaftliche Reihe, 3/4, 1954
- Cole, P./Morgan, J. (eds.): Syntax and Semantics III: Speech Acts. New York: Academic Press 1975
- Cook, U. J.: The English are Human Only. In: ELT, 2, 1979, 163-168
- Corder, P.: Strategies of communication. In: E. Faerch/G. Kasper (eds.): Strategies in Interlanguage Communication. London/New York: Longman 1983, 15-19
- Correll, W.: Lernpsychologie. Donauwörth: Auer Verlag 1968
- Craik, F. J. M./Tulving, E.: Depth of Processing and the Retention of Words in Episodic Memory. In: Journal of Experimental Psychology: General 104, 3, 1975, 268-294
- Crystal, D.: Specification and English Tenses. In: Journal of Linguistics, 2, 1966, 1-34
- Curfs, E.: Listening Deserves Better. In: MET, Vol. 9, No. 3, 1982, 11-14
- Curran, Ch. A.: Counseling-Learning in Second Languages. Apple River: Apple River Press 1976
- Dale, E./O'Rourke, J./Bamman, H.: Techniques of Teaching Vocabulary. Field Educational Publications 1971

- D'anglejan, A.: A discussion of Bialystok's paper: The integrity and interaction of two knowledge sources. Paper presented to the Colloquium on the Acquisition and Use of a Second Language under Different Circumstances. Thirteenth Annual TESOL Convention, Boston 1979
- Davids, J.-U.: Orientierung und Identität. Stichworte zu einer emanzipatorischen Landeswissenschaft. In: D. Buttjes (Hrsg.): Landeskundliches Lernen im Englischunterricht. Paderborn u. a. O.: Schöningh 1980, 30-49
- Deegan, P./Zimmermann, R.: Sprachliche und methodische Kontextwidrigkeiten in Englischbüchern für den Hauptschulunterricht. In: Englisch, 8, 1973, 17-22
- Denninghaus, F.: Der kontrollierte Erwerb eines potentiellen Wortschatzes im Fremdsprachenunterricht. In: Praxis, 1, 1976, 3-14
- Detro, G.: Zur Behandlung grammatischer Strukturen im Unterricht. In: Zielsprache Englisch, 4, 1979, 28
- Diederich, P. B./Carlton, S. T.: Teachers' Manual for Vocabulary for College B. New York: Harcourt, Brace, and World 1965
- Diller, K. C.: Some New Trends for Applied Linguistics and Foreign Language Teaching in the United States. In: TESOL Quarterly, Vol. 9, No. 1, 1975, 65-73
- Diller, K. C.: The Language Teaching Controversy. Rowley, Mass. 1978
- Di Pietro, R. J.: Discourse and Real-Life Roles in ESL Classroom. In: TESOL Quarterly, Vol. 15, No. 1, 1981, 27-33
- Doderer, K.: Literatur und Schule - Essays über ein schwieriges Verhältnis. Weinheim/Basel: Beltz Verlag 1983
- Doyé, P.: Systematische Wortschatzvermittlung im Englischunterricht. Dortmund: Verlag Lambert Lensing 1975⁴

- Dulay, H./Burt, M.: Errors and Strategies in Child Second Language Acquisition. In: TESOL Quarterly, Vol. 8, 1974 b, 129-136
- Dulay, H./Burt, M.: Natural Sequences in Child Second Language Acquisition. In: Language Learning, 24, 1974 a, 37-53
- Dulay, H./Burt, M. (eds.): New Directions in Second Language Learning. Teaching and Bilingual Education. Selected Papers from the 9th Annual TESOL Convention, Los Angeles, March 1975, Washington, D. C. 1975
- Dulay, H./Burt, M./Krashen, St.: Language Two. New York: Oxford University Press 1982
- Dušková, L./Urbanová, V.: A Frequency Count of English Tenses with Application to Teaching English as a Foreign Language. In: Prague Studies in Mathematical Linguistics. University of Alabama Press 1967, 19-36
- Edelhoff, Ch.: Überlegungen zum Aufbau des Englischunterrichts an Gesamtschulen. In: Die Neueren Sprachen, 1971, 577-588
- Edmondson, W. J.: A Communicative Course for German Teachers of English. Manuskripte zur Sprachlehrforschung Nr. 19. Heidelberg: Julius Groos Verlag 1982
- Edmondson, W. J.: Some Problems Concerning the Evaluation of Foreign Language Classroom Discourse. In: Applied Linguistics, Vol. I, No. 3, 1980, 271-279
- Edmondson, W./House, J.: Höflichkeit als Lernziel im Englischunterricht. In: Neusprachliche Mitteilungen, 35. Jahrgang, 1982, 218-227
- Eisenberg, R. B.: Auditory Competence in Early Life - The Roots of Communication Behaviour. Maryland 1976
- Ek van, J.: The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools. London: Longman 1977

- Engel, U. et al.: Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache. Band 1. Heidelberg: Julius Groos Verlag 1981⁵
- Engel, U. et al.: Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache. Band 2. Heidelberg: Julius Groos Verlag 1981²
- Eppert, F.: Lexikon des Fremdsprachenunterrichts. Bochum: Kamp Verlag 1973
- Erdmenger, M./Istel, H.-W.: Didaktik der Landeskunde. München: Hueber 1973
- Essen v., O.: Allgemeine und angewandte Phonetik. Berlin: Akademie-Verlag 1966⁴
- Faber v., H.: Ist Grammatik extrakommunikativ bzw. Kommunikation extragrammatisch? In: M. Heid (Hrsg.): New Yorker Werkstattgespräch 1981: Die Rolle der Grammatik im kommunikativen Fremdsprachenunterricht. München: Kemmler & Hoch GmbH 1982, 81-103
- Faerch, C./Kasper, G. (eds.): Strategies in Interlanguage Communication. London: Longman 1983
- Fanselow, J. F.: The Silent Way: A new look at language teaching. In: Idiom, fall 1973
- Felix, S. W. (ed.): Second Language Development. Tübingen: Narr Verlag 1980
- Ferguson, N./Stoller, L./Burland, P.: Notes and Discussion. A Count of Phono-Graphic Correspondencies of British English Vowels. In: IRAL, Vol. 11, 1973, 155-162
- Ferrara, A.: An Extended Theory of Speech Acts: Appropriateness Conditions for Subordinate Acts in Sequence. In: Journal of Pragmatics, 4, 1980, 233-252
- Ferrara, A.: Appropriateness Conditions for Entire Sequences of Speech Acts. In: Journal of Pragmatics, 4, 1980, 321-340

- Fink, E.: Englischunterricht und Anglistikstudium im Spiegel der Landeskundelücken. In: Die Neueren Sprachen, 20, 1971, 634-654
- Fink, St. R.: Aspects of a pedagogical grammar based on case grammar and valence theory. Tübingen: Max Niemeyer Verlag 1977
- Fischer-Wollpert, H.: Das sozialkundliche Prinzip im englischen Unterricht der Oberstufe. In: K.-H. Flechsig (Hrsg.): Einleitung und Orientierung über Ziele des neusprachlichen Unterrichts. Neusprachlicher Unterricht II. Weinheim: Beltz 1970
- Flechsig, K.-H. (Hrsg.): Neusprachlicher Unterricht I. Weinheim: Beltz 1965
- Frey, E.: Lage und Möglichkeiten der Schul- und Volksgrammatik. In: Der Deutschunterricht, 5, 1966, 5-46
- Fries, Ch. C.: Linguistics and Reading. New York u. a. O.: Holt, Rinehart and Winston, Inc. 1963²
- Fromkin, V. A.: Speech Errors as Linguistic Evidence. The Hague: Mouton 1973
- Fry, E.: Fry's readability graph: clarifications, validity, and extension to level 17. In: Journal of Reading, 20, 1977, 242-252
- Fullerton, L.: Strategies for Teaching and Learning Comprehension. In: M. Heid (Hrsg.): New Yorker Werkstattgespräch 1980: Beziehungen zwischen Sprachrezeption und Sprachproduktion im Fremdsprachenunterricht. Protokoll eines Werkstattgesprächs des Goethe House New York vom 23. bis 26. September 1980. München: Kiemler & Hoch GmbH 1981
- Galinsky, H.: Landeskunde als lexikalisches Problem bei der Vermittlung der englischen Sprache. In: A. Raasch/W. Hüllen/F.-J. Zapp (Hrsg.): Beiträge zur Landeskunde im Fremdsprachenunterricht. Frankfurt/Berlin/München: Diesterweg 1983, 7-27

- Gallison, R.: Lexicologie et enseignement des langues.
Paris: Hachette 1979
- Gallison, R.: Vers un apprentissage systématisé du
vocabulaire. Paris: Hachette 1970
- Galyean, B.: A Confluent Design for Language Teaching.
In: TESOL Quarterly, 1979, 11, 143-156
- Garret, M.: The Analysis of Sentence Production. In:
G. Bower (ed.): The Psychology of Learning and
Motivation, Vol. 9, New York: Academic Press 1975
- Gary, I. O./Gary, N.: Caution: Talking may be dangerous
to your linguistic health. The case for a much
greater emphasis on listening comprehension in
foreign language instruction. In: IRAL, 19, 1,
1981, 1-14
- Gattegno, C.: Teaching Foreign Language in Schools.
The Silent Way. New York: Educational Solutions
1963
- George, H. V.: Common Errors in Language Learning -
Insights from English. Rowley, Mass.: Newbury
House 1972
- George, H. V.: Report on a Verb Form Frequency Count.
Monographs of the Central Institute of English 1.
Hyderabad 1963
- Germer, E.: Die Aussprache im Englischunterricht.
Hannover: Hermann Schroedel Verlag 1975³
- Goodman, K. S.: Psycholinguistic Universals in the
Reading Process. In: F. Smith (ed.): Psycholin-
guistics and Reading. New York: Holt, Rinehart and
Winston 1973
- Goodman, K. S.: Reading: A Psychological Guessing Game.
In: Journal of the Reading Specialist, Vol. 4,
1967, 126-135
- Gordon, D./Lakoff, G.: Conversational Postulates. In:
Papers from the 7th Regional Meeting of the Chicago
Linguistic Society, 1971, 63-84

- Gouin, P.: L'Art d'Enseigner et d'Etudier les Langues.
Paris 1880
- Grellet, F.: Developing Reading Skills. Cambridge u.
a. O.: Cambridge University Press 1982²
- Grice, H. P.: Logic and Conversation. In: P. Cole/
J. L. Morgan (eds.): Syntax and Semantics. Volume
3: Speech Acts. New York 1975, 41-58
- Grober, L.: Die Etymologie als Möglichkeit des eng-
lischen Unterrichts in den Oberklassen. In: Die
lebenden Fremdsprachen, 1, 2, 1949/50, 368-371
- Grube-Hell, I.: Landeskunde als Teilbereich des
Anglistikstudiums. Dissertation Universität Bremen.
München: Minerva Publikation 1980
- Gutschow, H.: Die Pflege des passiven Wortschatzes.
In: K. Detering/R. Högel (Hrsg.): Englisch auf der
Sekundarstufe I. Hannover: Hermann Schroedel Ver-
lag 1978, 64-77
- Gutschow, H.: Eine Methodik des elementaren Englisch-
unterrichts: Probleme und Arbeitsformen. Bielefeld:
Cornelsen-Velhagen & Klasing 1978
- Gutzat, B./Grauerholz, V.: Kommunikation als Aushand-
lung. Didaktische Vorschläge zur Kognitivierung im
Fortgeschrittenenunterricht. In: B. Gutzat et al.
(Hrsg.): Dialoganalyse und Sprechfertigkeit.
Methodisch-didaktische Ansätze und Kursmaterialien
für den Sprechfertigungsunterricht. München: Rob
Stolk, Amsterdam 1983, 7-18
- Habermas, J.: Vorbereitende Bemerkungen zu einer
Theorie der kommunikativen Kompetenz. In: J. Haber-
mas/Luhmann: Theorie der Gesellschaft oder Sozial-
technologie. Frankfurt 1971, 101-141
- Haeberli, H. P.: Fehlerursachen. Eine Untersuchung an
Schülerarbeiten aus dem Anfängerunterricht im Fach
Englisch. Bern/Frankfurt/M.: Peter Lang Verlag 1980

- Hakuta, K.: Prefabricated patterns and the emergence of structure in second language acquisition. In: Language Learning, 24, 1974, 287-298
- Halliday, M. A. K.: A Course of Spoken English: Introduction. London: Cambridge University Press 1970
- Halliday, M. A. K./Hasan, R.: Cohesion in English. London: Longman 1976
- Hammerly, H.: The Deduction/Induction Controversy. In: Modern Language Journal, 59, 1975, 15-18
- Harrison, C.: Readability in the Classroom. Cambridge: Cambridge University Press 1980
- Harvey, P. D.: Vocabulary Learning: the use of grids. In: ELT Journal, Vol. 37, No. 3, 1983, 243-246
- Hatch, E.: Discourse Analysis and Second Language Acquisition. In: E. Hatch (ed.): Second Language Acquisition. Rowley, Mass.: Newbury House 1978
- Haycraft, B.: The Teaching of Pronunciation. London: Longman 1971
- Heaton, J. B.: Studying in English. A Practical Approach to Study English as a Second Language. London: Longman 1975
- Hecht, K.: Englisch. Sekundarstufe I. Band 2: Unterrichtsgestaltung. Donauwörth: Auer Verlag 1982³
- Hecht, K.: Neues Leitziel: Befähigung zum kommunikativen Handeln in der Fremdsprache. In: A. O. Schorb/G. Simmerding (Hrsg.): Englisch in der Hauptschule. Reihe Lehrerkolleg. München: TR-Verlagsunion 1979, 88-102
- Hecht, K./Green, P.: Fehleranalyse und Leistungsbeurteilung im Englischunterricht der Sekundarstufe I. Donauwörth: Auer Verlag 1983
- Hecht, K./Waas, L.: Englischunterricht konkret. Linguistische und didaktische Grundlagen, Stundentypen, Übungsformen. Donauwörth: Auer Verlag 1980

- Heindrichs, W./Gester, F. W./Kelz, H. P.: Sprachlehr-
forschung - Angewandte Linguistik und Fremdsprachen-
didaktik. Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz: Verlag W.
Kohlhammer GmbH 1980, 149-177
- Hermann, G.: Lernziele im affektiven Bereich. Eine
empirische Untersuchung zu den Beziehungen zwischen
Englischunterricht und Einstellungen von Schülern.
Paderborn: Schöningh Verlag 1978
- Hermes, L.: Texte im Englischunterricht der Sekundar-
stufe I. Hannover: Hermann Schroedel Verlag 1979
- Herriot, P.: An Introduction to the Psychology of
Language. London: Methuen & Co. Ltd. 1970
- Hessisches Institut für Lehrerfortbildung (Hrsg.):
Protokolle der Lehrgänge K 465, 236. 1975, 18
- Heuer, H.: Brennpunkte des Englischunterrichts.
Wuppertal/Ratingen: A. Henn Verlag 1970 a
- Heuer, H.: Grundwissen der englischen Fachdidaktik.
Ein Repetitorium in Frage und Antwort. Heidelberg:
Quelle & Meyer 1979
- Heuer, H.: Zur Problematik des Amerikabildes in den
Englischbüchern der Volksschule. In: Jahrbuch für
Amerikastudien, 12, 1967, 232 f.
- Heuer, H.: Zur Struktur der Fremdsprachenpsychologie.
In: Der fremdsprachliche Unterricht, 16, 1970 b,
42-58
- Heuer, H./Heyder, E.: Das Lernen neuer Wörter in Be-
ziehung zur Vokabelzahl, Darbietungsmethode und
zur Altersstufe. In: Praxis, 1, 1971, 21-27
- Heuer, H./Müller, R.: Lehrwerkkritik, ein Neuansatz.
Dortmund: Verlag Lambert Lensing 1973
- Heuer, H./Müller, R./Schrey, H.: Möglichkeiten der
Lehrwerkforschung und Lehrwerkkritik. Vorläufiges
Programm eines Arbeitskreises. In: Praxis des
neusprachlichen Unterrichts, 17, 1970. 1-6

- Higgs, Th. V.: Some Pre-Methodological Considerations in Foreign-Language Teaching. In: Modern Language Journal, Vol. LXIII, No. 7, November 1979, 335-342
- House, J.: Interaktionsnormen in deutschen und englischen Alltagsdialogen. In: Linguistische Berichte, 59, 1979, 76-90
- House, J./Kasper, G.: Politeness Markers in English and German. In: F. Coulmas (ed.): Conversational Routine. Explorations in Standardized Communication Situations and Prepatterned Speech. The Hague: Mouton 1981, 157-185
- Howatt, A.: Linear and spiral syllabuses. In: J. P. B. Allen/S. P. Corder (eds.): Course in Applied Linguistics. Vol. 3, London: Oxford University Press 1974
- Hüllen, W.: Linguistik und Englischunterricht. Heidelberg: Quelle & Meyer 1973²
- Hüllen, W.: Linguistik und Englischunterricht 2. Heidelberg: Quelle & Meyer 1976
- Hüllen, W.: Zwanzig englische Kernsätze und ihre deutschen Äquivalente. In: Die Neueren Sprachen, 1969, 590-600
- Humboldt v., W.: Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluß auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts. Faksimile von 1836. In: E. Wasmuth (Hrsg.): Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluß auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts. Berlin: o. Verl. 1935
- Hunfeld, H.: Englischunterricht. Literatur 5-10. U & S Pädagogik. München/Wien/Baltimore: Urban & Schwarzenberg 1982
- Hymes, D.: Models of the Interaction of Language and Social Setting. In: J. Macnamara (ed.): Problems of Bilingualism. In: Journal of Social Issues, 23, 1967, 8-28

- Hymes, D.: On communicative competence. In: J. B. Pride/J. Holmes (eds.): Sociolinguistics. Harmondsworth: Penguin 1972, 269-293
- Iser, W.: Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung. München: Fink Verlag 1976
- Jakobovits, L. A.: Foreign Language Learning. A Psycholinguistic Analysis of the Issues. Rowley, Mass.: Newbury House 1970
- Jakobovits, L. A.: Second Language Learning and Transfer Theory: A Theoretical Assessment. In: Language Learning, 19, 1968, 55-86
- Janda, J. W.: Lehrwerkanalyse Englisch. Maschinelles Wortschatzvergleich an vier Schullehrbüchern. Bielefelder Beiträge zur Sprachlehrforschung, 12, 1978
- Jarvella, R. J.: From Verbs to Sentences. In: Rosenberg (ed.): Sentence Production: developments in research and theory. Hillsdale: L. Erlbaum Associates, Inc. 1976
- Jauss, H. R.: Literaturgeschichte als Provokation. Frankfurt: Suhrkamp 1970
- Jones, D.: An Outline of English Phonetics. Cambridge: Heffer 1964⁹
- Juhász, J.: Probleme der Interferenz. München: Hueber 1970
- Jungblut, G.: "Der dritte Faktor" bei der Grammatikvermittlung im englischen Anfangsunterricht. In: Praxis, 29, 1982, 364-372
- Kainz, F.: Psychologie der Sprache. Vierter Band: Spezielle Sprachpsychologie. Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag 1956
- Kamratowski, J./Schneider, J.: Zum Problem der englischen Rechtschreibung. In: Englisch, 3, 1969, 69-74

- Kasper, G.: Pragmatische Aspekte in der Interimssprache. Tübingen: Narr Verlag 1981
- Kasper, G.: Pragmatische Defizite im Englischen
Deutscher Lerner. In: Linguistik und Didaktik, 40,
1979, 370-379
- Kastovsky, D.: Wortbildung bei der Wortschatzarbeit.
In: FU, 59, 15. Jahrgang, 1981, 169-176
- Keenan, E.: Conversational Competence in Children.
Journal of Child Language, 1/2, 1975, 163-183
- Keenan, E.: Discourse Analysis and its Applications to
Foreign Language Teaching. Washington, D. C.: Cen-
ter of Applied Linguistics 1978
- Keller, G.: Autostereotype und Heterostereotype bri-
tischer, deutscher und französischer Schüler in
einer neuen Kulturkunde. In: Die Schulwarte, 1,
1972, 47-72
- Keller, G.: Didaktische Analyse eines neuen kultur-
kundlichen Unterrichts auf lern- und sozialpsycho-
logischer Grundlage. In: A. Raasch/W. Hüllen/F.-J.
Zapp (Hrsg.): Beiträge zur Landeskunde im Fremd-
sprachenunterricht. Schule und Forschung. Schrif-
tenreihe für Studium und Praxis. Frankfurt/Berlin/
München: Diesterweg 1983, 142-155
- Keller, G.: Die Änderung kognitiver Urteilsstrukturen
durch einen Auslandsaufenthalt. In: Praxis, 17,
1970, 352-374
- Keller, G.: Die Auswirkungen eines Deutschlandaufent-
halts auf des Deutschlandbild britischer Schüler.
In: Die Neueren Sprachen, 78, 1979, 212-231
- Keller, G.: Erkenntnisse der Sozialpsychologie als
Grundlage kulturkundlicher Didaktik. In: Praxis, 16,
1969, 261-281
- Keller, G.: Fächerkombination von Englisch und Erd-
kunde. In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts,
15, 1968 a, 149-154

- Keller, G.: Grundlegung der kulturkundlichen Didaktik durch ein sozialpsychologisches Modell der Völkerverständigung. In: Die Neueren Sprachen, 67, 1968 b, 617-626
- Keller, G.: Kulturkunde und internationale Erziehung im Dienste der Völkerverständigung. In: Die Neueren Sprachen, 63, 1964, 283-292
- Kielhöfer, B.: Fehlerlinguistik des Fremdsprachenerwerbs. Linguistische, lernpsychologische und didaktische Analyse von Französischfehlerlern. Kronberg/Ts.: Scriptor Verlag 1975
- Kieweg, W.: Die Arbeit mit Dialogen im Englischunterricht. In: Blätter für Lehrerfortbildung. Zeitschrift für das Seminar, 4, 33. Jahrgang, 1981 a, 113-123
- Kieweg, W.: Einführung in den Gebrauch eines zweisprachigen Wörterbuchs. In: Pädagogische Welt, 4, 1981 b, 210-213
- Kintsch, W./Kintsch, E.: Interlingual Interference and Memory Processes. In: Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour, Vol. 8, 1969, 16-19
- Kirsten, H.: Gibt es im Englischen ein Futur? In: Zeitschrift für Anglistik und Amerikanistik, 20, 3, 1972, 229-236
- Knapp, K.: Weiterlernen. Zur Bedeutung von Wahrnehmungs- und Interpretationsstrategien beim Zweitsprachenerwerb. In: Linguistik und Didaktik, 43/44, 1980, 257-271
- Knopf, K.: English Pronunciation Exercises. München: Wilhelm Fink Verlag 1971
- Köhring, K. H.: Politische Bildung im Englischunterricht. In: Englisch-- Amerikanische Studien, 3, 1981
- Köhring, K. H./Beilharz, R.: Begriffswörterbuch Fremdsprachendidaktik und -methodik. München: Hueber 1973

- Köhring, K. H./Brusch, W.: Projects in Politics. Modelle und Materialien zur England- und Amerikakunde. Heidelberg: Quelle & Meyer 1975
- Köhring, K. H./Schwerdtfeger, I. G.: Landeskunde im Fremdsprachenunterricht. In: Linguistik und Didaktik, 7, 1976, 55-80
- Koll-Möllenhoff, I.: Zur Beurteilung von Abbildungen in Lehrbüchern für den englischen Anfangsunterricht. In: H. Heuer/R. Müller (Hrsg.): Lehrwerkkritik 2. Dortmund: Verlag Lambert Lensing 1975
- Kramsch, C.: Between Listening and Speaking: The Interactional Factor. In: M. Heid (ed.): New Yorker Werkstattgespräch 1980: Beziehungen zwischen Sprachrezeption und Sprachproduktion im Fremdsprachenunterricht. München: Kemmler & Hoch GmbH 1981, 129-150
- Kramsky, J.: Verb Form Frequency in English. Brno Studies in English, 8, 1969, 111-120
- Krashen, St.: Cerebral asymmetry. In: Whitaker, H./Whitaker, A. (eds.): Studies in Neurolinguistics. Vol. 2, New York: Academic Press, 157-191
- Krashen, St.: Second Language Acquisition and Second Language Learning. Oxford: Pergamon Press 1981 a
- Krashen, St.: Second Language Acquisition Theory and Second Language Teaching. In: M. Heid (ed.): New Yorker Werkstattgespräch 1980: Beziehungen zwischen Sprachrezeption und Sprachproduktion im Fremdsprachenunterricht. München: Kemmler & Hoch GmbH 1981 b, 151-166
- Krashen, St./Scarcella, R.: On routines and patterns in language acquisition and performance. In: Language Learning, Vol. 28, No. 2, 1978, 283-300
- Kremer, R.: Rechtschreibfehler englischer Kinder. In: Englisch, 10. Jahrgang, 1975, 27-31

- Krusche, D.: Kommunikation im Erzähltext. 1. Analysen.
München: Fink Verlag 1978
- Kühn, P.: Der Grundwortschatz. Bestimmung und Systematisierung. Tübingen: Max Niemeyer Verlag 1979
- Lado, R.: Linguistics Across Cultures. Ann Arbor: The University of Michigan Press 1958
- Lado, R.: Vergleichen zweier Kulturen - wie? In: H. Weber (Hrsg.): Landeskunde im Fremdsprachenunterricht. München: Kösel 1976, 57-71
- Lange, B.-P.: Landeskundliche Texte in Lehrbüchern für den Englischunterricht. In: Die Neueren Sprachen, 1973, 189-198
- Lauerbach, G.: Lernaltersprache: Ein theoretisches Konzept und seine praktische Relevanz. In: Neusprachliche Mitteilungen, 30, 1977, 208-214
- Laver, J.: Linguistic Routines and Politeness in Greeting and Parting. In: F. Coulmas (ed.): Conversational Routine. Explorations in Standardized Communication Situations and Prepatterned Speech. The Hague/Paris/New York: Mouton, 1981, 289-304
- Lee, W. R.: Types of Interference and Contrasting - The Kinds of Research Needed. In: G. Nickel (Hrsg.): Papers from the International Symposium on Applied Contrastive Linguistics. Stuttgart, October 11-13, 1971. Bielefeld: Cornelsen-Velhagen & Klasing 1972
- Leech, G. N.: Principles of Pragmatics. London: Longman 1983
- Leech, G. N.: Semantics. The Study of Meaning. Harmondsworth: Penguin 1981²
- Lehmann, V.: Schulgrammatik und Fachgrammatiken: Für eine differenzierte Konzeption der didaktischen Grammatik. In: Neusprachliche Mitteilungen, 1, 1979, 13-22

- Leisi, E.: Das heutige Englisch. Heidelberg: Carl Winter Universitätsverlag 1974⁶
- Leisinger, F.: Elemente des neusprachlichen Unterrichts. Stuttgart: Klett Verlag 1976
- Lenneberg, E. H.: Biological Foundations of Language. New York: Wiley 1967
- Levenston, E. A./Bloom, S.: Aspects of lexical simplification in the speech and writing of advanced adult learners. In: S. P. Corder/E. Roulet (eds.): Actes du 5eme Colloque de Linguistique Appliquée de Neuchâtel. Geneva: Droz. 1977
- Lévin, L.: Comparative Studies in Foreign-Language Teaching. The GUME Project. Stockholm: Almqvist & Wiksell 1972
- Lewandowski, T.: Linguistisches Wörterbuch 1. Heidelberg: Quelle & Meyer 1979³
- Lindell, E.: The four pillars: On the goal of foreign language teaching. In: Svartvik, J. et al. (eds.): Errata. Papers in Error Analysis. Stockholm: Roto-beckman 1973, 90-101
- Lipka, L.: Die Analyse englischer Texte aus linguistischer und pragmatischer Sicht. In: Anglia, Band 98, 3/4, Tübingen: Niemeyer Verlag 1980
- Lipka, L.: Methodology and Representation in the Study of Lexical Fields. In: D. Kastovsky (Hrsg.): Perspektiven der lexikalischen Semantik. Beiträge zum Wuppertaler Semantikkolloquium vom 2.-3. Dezember 1977. Bonn: Bouvier Verlag Herbert Grundmann 1980, 93-113
- Lipka, L.: Semantic structure and word-formation. Verb-particle constructions in contemporary English. München: Fink Verlag 1972
- List, G.: Syntagmatische Sprachpsychologie: Sprache als System von Kommunikation und Lernerfahrung. Stuttgart: Kohlhammer 1974

- Löffler, R./Kuntze, W.-M.: Spiele im Englischunterricht 2. München/Wien/Baltimore: Urban & Schwarzenberg 1980
- Lohfert, W.: "Lehrwerk-Puzzle": Ein grundlegendes Verfahren in der Fortbildung zur lehrer- und unterrichtsorientierten Analyse, Beurteilung und Bearbeitung von Lehrwerken. In: H.-J. Krumm (Hrsg.): Lehrwerkforschung - Lehrwerkkritik Deutsch als Fremdsprache. Protokoll eines Werkstattgesprächs der Fachgruppe Deutsch als Fremdsprache. München 1982, 36-69
- Lozanov, G.: Suggestology and Outlines of Suggestopedia. New York: Gordon & Breach Science Publishers, Inc. 1979
- Lyons, J.: Introduction to Theoretical Linguistics. London/New York: Cambridge University Press 1968
- Lyons, J.: New Horizons in Linguistics. Harmondsworth: Pelican Books 1970
- Maas, K. F.: Ist das "Hörverstehen" operationalisierbar? In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts, 3, 28. Jahrgang, 1981, 238-247
- Mackey, W. F.: Language Teaching Analysis. London: Longman 1965
- Macmillan Learner's Dictionary. Hamburg: Peterson/Macmillan 1983
- Macnamara, J.: Comparison Between First and Second Language Learning. In: Die Neueren Sprachen, 2, 1976, 175-188
- Macnamara, J.: The Cognitive Strategies of Language Learning. In: J. W. Oller, Jr./J. Richards (eds.): Focus on the Learner: Pragmatic Perspectives for the Language Teacher. Rowley, Mass.: Newbury House 1973, 57-65

- Malinowski, B.: Phatic Communion. In: J. Laver/S. Hutcheson (eds.): Communication in Face-to-Face Interaction. Selected Readings. Harmondsworth: Penguin 1972, 146-152
- Malinowski, B.: The Problem of Meaning in Primitive Languages. In: C. K. Ogden/I. A. Richards: The Meaning of Meaning. London: Routledge & Kegan Paul Ltd. 1956¹⁰, 296-336
- Marslen-Wilson, W. D./Tyler, L. K.: The Temporal Structure of Spoken Language Understanding. In: Cognition, 8, 1980, 1-71
- Martin, J. G.: Some acoustic and grammatical features of spontaneous speech. In: D. L. Horton/J. J. Jennings (eds.): The Perception of Language. Chicago: Merril Publications 1971
- Martin, M. A.: The Application of Spiraling to the Teaching of Grammar. In: TESOL Quarterly, Vol. 12, No. 2, 1978, 151-161
- Martin, W./Weltens, J.: A Frequency-Note on the Expression of Futurity in English. In: Zeitschrift für Anglistik und Amerikanistik, 21, 3, 1973, 289-298
- Matthews-Bresky, J. R. H.: Future Time in English. In: ZSE, 4, 1979, 14-20
- McCormack, P. D.: Language as an attribute to memory. In: Revue Canadienne de Psychologie, 30, 4, 1976, 238-248
- McDonough, S. H.: Psychology in Foreign Language Teaching. London: Allen & Unwin 1981
- McLaughlin, B.: Differences and Similarities Between First- and Second-Language Learning. In: H. Winitz (ed.): Native Language and Foreign Language Acquisition. New York. 1981, 23-32
- McLaughlin, B.: The Monitor Model: some methodological considerations. In: Language Learning, 28, 1978, 309-332

- McLaughlin, G. H.: SMOG grading - a new readability formula. In: Journal of Reading, 22, 1969, 639-646
- McNeill, D.: Developmental Psycholinguistics. In: F. Smith/G. A. Miller (eds.): The Genesis of Language. Cambridge, Mass.: The M.I.T. Press 1966
- Meara, P.: Vocabulary Acquisition: A Neglected Aspect of Language Learning. In: Language Teaching, 8, Linguistic Abstracts, Bd. 13, No. 4, Cambridge University Press 1980, 221-246
- Melker de, R.: Guiding extensive novel reading through questions. In: MET, Vol. 4, No. 3, 1976, 9-11
- Melnik, A./Meritt, J.: The Reading Curriculum. London 1972
- Messelken, H.: Orthographie und Rechtschreibung. In: Sowinski (Hrsg.): Fachdidaktik Deutsch. Köln/Wien 1975
- Miller, G. A.: The magical number seven plus or minus two; some limits in our capacity for processing information. In: Psychological Review, 1956, 81-97
- Miller, R./Greenberg, R.A.: Poetry - An Introduction. New York: St. Martin's Press 1981
- Mindt, D.: Linguistische Grammatik, didaktische Grammatik und pädagogische Grammatik. In: Neusprachliche Mitteilungen, 1, 34. Jahrgang, 1981, 28-35
- Minski, M.: A framework for representing knowledge. In: P. H. Winston (ed.): The Psychology of Computer Vision. New York: Academic Press 1975
- Mohr, P.: Gibt es wertneutrale Lehrbuchinhalte? In: Zielsprache Englisch, No. 4, 1973, 1-4
- Moody, K. W.: A Type of Exercise for Developing Prediction Skills in Reading. In: RELC Journal, Vol. 7, No. 1, 1976, 13-20
- Mortimer, C.: Dramatic Monologues for Listening Comprehension. London u. a. O.: Cambridge University

Press 1980

- Mortimer, C.: The Elements of Pronunciation (Series).
London: Cambridge University Press 1976
- Müller, R. M.: Grammatische Strukturen in Lehrwerken
des Englischen. In: H. Heuer/R. Müller (Hrsg.):
Lehrwerkkritik 2. Dortmund: Verlag Lambert Lensing
1975
- Münch, R.: Doch noch Kulturkunde? In: Neusprachliche
Mitteilungen, 7, 1936, 49-60
- Munby, J.: Communicative Syllabus Design. London:
Longman 1978
- Nickel, G.: Angewandte Sprachwissenschaft und Fremd-
sprachenunterricht. In: Deutsche Schule, 1968 a,
218-230
- Nickel, G.: Kontrastive Sprachwissenschaft und Fremd-
sprachenunterricht. In: Neusprachliche Mitteilungen,
1972, 77-80
- Nickel, G.: Sprachwissenschaft und Schulunterricht.
In: Neusprachliche Mitteilungen, 1968 b, 5-15
- Noblitt, J. S.: Pedagogical Grammar: Towards a Theory
of Foreign Language Materials Preparation. In:
International Reviews of Applied Linguistics, X/4,
1972, 313-331
- Nuttal, Ch.: Teaching Reading Skills in a Foreign
Language. London: Heinemann Educational Books 1982
- Occhipinti, G./Villone, M.: Writing for Fun. In: MET,
Vol. 8, No. 4, 1981, 26-28
- O'Connor, J. D./Arnold, G. F.: Intonation of Collo-
quial English. London: Longman 1973²
- Odekerken, J. M. H./Bald, W. D.: Grasping Grammar.
Berlin: Langenscheidt-Longman 1982
- Ody, H. J.: Begegnung zwischen Deutschland, Frank-
reich und England im höheren Schulwesen seit Beginn
des 19. Jahrhunderts. Saarbrücken: Gesellschaft für
bildendes Schrifttum 1959

- Oerter, R.: Psychologie des Denkens. Donauwörth: Auer Verlag 1972
- Oldfather, W. A.: The Future of the English Vocabulary. In: Classical Outlook, 19, 1942, 33-34
- Oller, J. W., Jr.: Expectancy for Successive Elements: Key Ingredient to Language Use. In: Foreign Language Annals, 7, 1974, 443-452
- Oller, J. W., Jr.: Pragmatics and Language Testing. In: B. Spolsky (ed.): Advances in Language Testing Series: 2. Arlington, Virg. 1978, 39-57
- Oller, J. W., Jr./Richards, J. (eds.): Focus on the Learner: Pragmatic Perspectives for the Language Teacher. Rowley, Mass.: Newbury House 1973
- Olmstead, G. J.: Caution: Talking May Be Dangerous to Your Linguistic Health. In: International Review of Applied Linguistics, 1981, 1-14
- Orians, L.: Landeskundliche Inhalte im Englischunterricht der Hauptschule: Anspruch und Realität aus der Sicht von Schülern. Zulassungsarbeit (1. Dienstprüfung). Heidelberg 1978, masch.. Zitiert nach G. Bach: Lehrer - Lehrwerk - Landeskunde. In: D. Buttjes (Hrsg.): Landeskundliches Lernen im Englischunterricht. Paderborn u. a. O.: Schöningh 1980, 102-111
- O'Rourke, J.: Towards a Science of Vocabulary Development. The Hague: Mouton 1974
- Paap, K. R.: Theories of Speech Perception. In: W. Massaro (ed.): Understanding Language. New York: Academic Press 1975, 151-204
- Palmer, F. R.: A Linguistic Study of the English Verb. London: Longman 1965
- Palmer, H. E.: English Intonation with Systematic Exercises. Cambridge: Heffer 1924
- Parreren van, C.: Lernprozeß und Lernerfolg. Braunschweig: Westermann 1972

- Parreren van, C./Schouten-van Parreren, C.: Erwerb eines fremdsprachlichen Wortschatzes. In: K. Detenring/R. Högel (Hrsg.): Englisch auf der Sekundarstufe I. Hannover: Hermann Schroedel Verlag 1978, 22-36
- Peters, M.: Spelling at their finger tips. In: The Times Educational Supplement, March 1973
- Picht, R. et al.: Perspektiven der Landeskunde. Tübingen: Niemeyer 1974
- Piepho, E.: Kommunikative Didaktik des Englischunterrichts. Limburg: Frankonius Verlag 1979
- Piepho, H. E.: Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht. Limburg: Frankonius Verlag 1974 a
- Piepho, H. E.: Kommunikative Kompetenz, Pragmalinguistik und Ansätze zur Neubesinnung im Fremdsprachenunterricht. Schriftenreihe des Pädagogischen Instituts Düsseldorf. Düsseldorf 1974 b
- Piepho, H. E.: Wie man Lehrbücher beurteilt. In: Lehrmittel aktuell, 1, 1976
- Pike, K. L.: Tone Languages. Ann Arbor: University of Michigan Press 1948
- Polenz v., P.: Sprachnorm, Sprachnormierung, Sprachnormenkritik. In: Linguistische Berichte, 17, 1972, 76-84
- Porzig, W.: Wesenhafte Bedeutungsbeziehungen. In: Beiträge zur Geschichte der deutschen Sprache und Literatur, 58. Band, 1944
- Postovsky, V.: Effects of Delay in Oral Practice at the Beginning of Second Language Learning. In: The Modern Language Journal, 58, 1974, 229-239
- Postovsky, V.: On Paradoxes in Foreign Language Teaching. In: The Modern Language Journal, 59, 1975, 18-21

- Preibusch, W./Zander, H.: Wortschatzvermittlung: auf der Suche nach einem analytischen Modell. In: IRAL, 1971, 131-145
- Quirk, R./Greenbaum, S./Leech, G./Svartvik, J.: A Grammar of Contemporary English. London: Longman 1972
- Raabe, H.: Einleitung: Konzeptionen der angewandten kontrastiven Linguistik. In: H. Raabe (ed.): Trends in kontrastiver Linguistik II. Tübingen: Narr Verlag 1976, 5-75
- Raabe, H.: Interimssprache und kontrastive Analyse. In: H. Raabe (ed.): Trends in kontrastiver Linguistik I. Tübingen: Narr Verlag 1974, 1-50
- Raasch, A.: Neue Wege zu einem Grundwortschatz. In: Praxis, 3, 1972, 235-244
- Raasch, A./Hüllen, W./Zapp, F.-J. (Hrsg.): Beiträge zur Landeskunde im Fremdsprachenunterricht. Schule und Forschung. Schriftenreihe für Studium und Praxis. Frankfurt/Berlin/München: Diesterweg 1983
- Raddatz, V.: Englischunterricht im Dienst der Völkerverständigung - Leerformel oder didaktisches Konzept? In: Die Neueren Sprachen, 80, 4, 1981, 337-357
- Raddatz, V.: Konzeption einer Englandkunde für höhere Schulen im Wandel deutscher Erziehungsziele (1886-1945). Diss. Universität des Saarlandes. Saarbrücken 1974
- Raimes, A.: Focus on Composition. New York: Oxford University Press 1978
- Rankin, P. T.: Measurement of the ability to understand language. Michigan 1926
- Ratzki, A.: Klischeevorstellungen von der Familie in Lehrbüchern für den englischen Anfangsunterricht. In: Die Neue Schule, 1970, 326-328

- Rees, A. L. W.: Games and Question Practice. In: ELT, 2, 1975, 141-143
- Reis, M.-A.: Helping the Unsuccessful Language Learner. In: The Modern Language Journal, Vol. 65, No. 2, 1981, 121-127
- Reisener, H.: Hören und Verstehen: didaktischen Konsequenzen. In: Die Neueren Sprachen, 11, 1972, 625-628
- Revell, J.: Teaching Techniques for Communicative English. London: Macmillan Press Limited 1979
- Richards, J. C.: Introducing the Perfect: An Exercise in Pedagogical Grammar. In: TESOL Quarterly, Vol. 13, No. 4, 1979, 495-500
- Richards, J. C.: The Role of Vocabulary Teaching. In: TESOL Quarterly, Vol. 10, No. 1, 1976, 77-89
- Rigg, P.: Reading in ESL. In: J. F. Fanselow/R. Crymes (eds.): On TESOL 76. TESOL, 1976, 203-210
- Rivers, W. M.: Foreign Language Acquisition: Where the Real Problems Lie. In: Applied Linguistics, Vol. I, No. 1, 1980, 48-59
- Rivers, W. M.: Teaching Foreign Language Skills. London: The University of Chicago Press 1968
- Roach, P.: English Phonetics and Phonology. A practical course. Cambridge u. a. O.: Cambridge University Press 1983
- Rochester, S. R.: Reference as a Speech Act: An Argument for Studying the Listener. In: R. N. Campbell/P. T. Smith (eds.): Recent Advances in the Psychology of Language. New York: Plenum Press 1978
- Rohrer, J.: Die Rolle des Gedächtnisses beim Sprachenlernen. Bochum: Kamp Verlag 1978
- Roth, H.: Lernpsychologie und Unterrichtserfolg. In: M. Bönsch (Hrsg.): Einprägen, Üben und Anwenden im Unterricht. München: Ehrenwirth Verlag 1966,

24-38

- Roth, H.: Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens. Hannover 1976¹⁵
- Rutherford, W.: Aspects of Pedagogical Grammar. In: Applied Linguistics, Vol. I, No. 1, 1980, 60-73
- Sandford, A. J./Garrod, S. C.: Understanding Written Language. Explorations in Comprehension Beyond the Sentence. New York: Wiley 1981
- Saporta, S.: Review of: "Language Teaching" by R. Lado. In: Language, Vol. 41, No. 3, 1965, 547-551
- Sarbin, T. R./Jones, D. S.: An experimental analysis of role behaviour. In Journal of Abnormal and Social Psychology, Vol. 51, 236-241. Reprinted in: E. E. Maccoby/T. M. Newcomb/E. L. Hartley (eds.): Reading in Social Psychology. London: Methuen 1958
- Sauer, H.: Analysekriterien für landeskundliche Inhalte von Lehrwerken für den Englischunterricht. In: H. Heuer, R. Müller: Lehrwerkkritik 2. Landeskunde. Illustrationen. Grammatik. Dortmund: Verlag Lambert Lensing 1975, 7-17
- Scheler, M.: Der englische Wortschatz. Berlin: Erich Schmidt 1977
- Schenk-Danzinger, L.: Handbuch der Legasthenie im Kindesalter. Weinheim/Berlin: Beltz Verlag 1968
- Schiffler, L.: Lernpsychologische Überlegungen zur Korrekturphonetik im Fremdsprachen-Anfangsunterricht. In: Der fremdsprachliche Unterricht, 41, No. 1, 11. Jahrgang, 1977, 20-27
- Schlesinger, J. M.: Production and Comprehension of Utterances. Hilldale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates 1977
- Schlieben-Lange, B.: Linguistische Pragmatik. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer GmbH 1979²
- Schmidt, P.: Die Behandlung der Etymologie im englischen Unterricht. In: Die lebenden Fremdspra-

- chen, 1/2, 1949/50, 45-52
- Schmitt, R.: Rollenspiel in einem gesellschaftspolitischen Vorschulcurriculum. In: Zeitschrift für Pädagogik, 21, 1975, 363-377
- Schön, E.: Probleme der Französischen Kulturkunde in der Höheren Schule. In: K.-H. Flechsig (Hrsg.): Neusprachlicher Unterricht. Band 1. Weinheim: Beltz Verlag 1965, 192-206
- Schrand, H.: Zur Arbeit mit authentischen Texten. In: Zielsprache Englisch, 1, 1983, 1-5
- Schrey, H.: Landeskunde im Englischunterricht. In: H. Hunfeld/K. Schröder (Hrsg.): Grundkurs Didaktik Englisch. Königstein/Ts.: Scriptor 1979, 107-120
- Schroeder, A.: Zur Verwirklichung des kommunikativen Ansatzes im Englischunterricht der Sekundarstufe I. Limburg: Frankonius Verlag 1978
- Schröder, K./Finkenstaedt, Th. (Hrsg.): Reallexikon der englischen Fachdidaktik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1977
- Schröter, G.: Psychologische Grundlagen der Didaktik-Didaktische Implikationen der Lern- und Entwicklungspsychologie. Düsseldorf: Schwann Verlag 1981
- Schüle, K.: Zur Inhaltsproblematik in fremdsprachlichen Lehrwerken. In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts, 20, 1973, 409-417
- Schulz, R.: Literature and Readability: Bridging the Gap in Foreign Language Reading. In: H. v. Faber/M. Heid (Hrsg.): Lesen in der Fremdsprache. München: Kemmler & Hoch GmbH 1981, 226-254
- Schulz, R. et al.: Differenzierung, Übungstypologie und Anspruchsminima im Englischunterricht der Realschulen in Nordrhein-Westfalen. Landesinstitut für Curriculumsentwicklung, Lehrerfortbildung und Weiterbildung (Hrsg.): Didaktischen Handreichungen 21. Neuss 1980

- Schwartz, H.: Noch einmal! Englisch als Schulfach. In: Neusprachliche Mitteilungen, 1972, 93-97
- Schwerdtfeger, I. C.: Prolegomena für einen Paradigmenwechsel in der Theorie und Praxis des Lesunterrichts I 2. In: M. Heid (Hrsg.): Lesen in der Fremdsprache. Beiträge eines Werkstattgesprächs des Goethe-Instituts New York und des ACTFL New York vom 25.-28.9.1979. München: Kemmler & Hoch GmbH 1981, 255-284
- Scott, R.: Speaking. In: K. Johnson/K. Morrow (eds.): Communication in the Classroom. London: Longman 1981
- Searle, J. R.: A Classification of Illocutionary Acts. In: Language in Society, 5, 1976, 1-23
- Searle, J. R.: Indirect Speech Acts in Syntax and Semantics. In: P. Cole/J. L. Morgan (eds.): Vol. 3: Speech Acts. New York 1975, 59-82
- Searle, J. R.: Speech Acts. An Essay in the Philosophy of Language. Cambridge u. a. O.: Cambridge University Press 1969
- Searle, J. R.: That is a Speech Act? In: M. Black (Hrsg.): Philosophy in America. Ithaca, N. Y. 1965, 221-239. Deutsche Übersetzung in: S. Schmidt (Hrsg.): Pragmatik I. München 1974
- Segermann, K.: Landeskunde in fremdsprachlichen Unterrichtsmaterialien. Ein Katalog von Forderungen als Grundlage konstruktiver Lehrwerkkritik. In: A. Raasch/W. Hüllen/F.-J. Zapp (Hrsg.): Beiträge zur Landeskunde im Fremdsprachenunterricht. Frankfurt/Berlin/München: Diesterweg 1983, 130-143
- Seliger, H. W.: Inductive Method and Deductive Method in Language Teaching: A Re-Examination. In: International Review of Applied Linguistics, 13, 1975, 1-18

- Seliger, H. W.: On the Nature and Function of Language Rules in Language Teaching. In: TESOL Quarterly, Vol. 13, No. 3, 1979, 359-369
- Selinker, L.: Interlanguage. In: International Review of Applied Linguistics, 10, 1972, 209-231
- Sexton, M./Williams, P.: Communicative Activities for Advanced Students of English. München: Langenscheidt-Longman 1984
- Sinclair, J. M./Coulthard, R. M.: Towards an Analysis of Discourse. London: Longman 1975
- Sirch, K.: Der Unfug mit der Legasthenie. Stuttgart: Klett Verlag 1975²
- Skinner, B. F.: Verbal Behavior. New York: Appleton-Century-Crofts 1957
- Slobin, D. J.: Einführung in die Psycholinguistik. Kronberg/Ts.: Scriptor 1974
- Slobin, D. J.: Psycholinguistics. Glenview, Ill. u. a. O.: Scott, Foreman and Co. 1979³
- Smith, M.: Aspects of Future Reference in a Pedagogical Grammar of English. Frankfurt/Bern/Las Vegas: Peter Lang Verlag 1978
- Söhrling, O.: Realien im französischen und englischen Unterricht. In: ZFEU, 5, 1906, 212-228
- Sprissler, M.: Lehrwerkanalyse Französisch. Maschinelles Wortschatzvergleich dreier Schullehrbücher. Bielefelder Beiträge zur Sprachlehrforschung, 11, 1977
- Tabbert, R./Ziegesar v., D.: Ziele und Stoffauswahlkriterien der Landeskunde im Fremdsprachenunterricht. In: Englisch, 10, 1975, 89-95
- Taborn, S.: The Transactional Dialogue: misjudged, misused, misunderstood. In: ELI, Vol. 37, No. 3, 1983, 207-220
- Tamm, H.: Die Betreuung legasthenischer Kinder. Weinheim/Basel: Beltz Verlag 1974⁶

- Tarone, E./Cohen, A. D./Dumas, G.: A closer look at some interlanguage terminology: a framework for communication strategies. In: C. Faerch/G. Kasper (eds.): *Strategies in Interlanguage Communication*. London/New York: Longman 1983
- Tarone, E. et al.: Systematicity/Variability and Stability/Instability in Interlanguage Systems. In: H. Brown (ed.): *Papers in Second Language Acquisition (=Language Learning Special Issue No. 4)*. Ann Arbor, Michigan, Language Learning, 1976, 93-134
- Tausch, R.: Merkmalsbeziehungen und psychologische Vorgänge in der Sprachkommunikation des Unterrichts. In: *Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie*, 9, 1962
- Taylor, H. M.: Learning to Listen to English. In: *TESOL Quarterly*, Vol. 15, No. 1, 1981, 41-50
- Terrell, T. D.: A Natural Approach. In: R. W. Blair (ed.): *Innovative Approaches to Language Teaching*. Rowley, Mass.: Newbury House 1982, 160-173
- Tobias, J. V. (ed.): *Foundations of modern auditory theory*. Vol. 1, New York/London: Academic Press 1970
- Tobias, J. V. (ed.): *Foundations of modern auditory theory*. Vol. 2, New York/London: Academic Press 1972
- Trabasso, T./Nicholas, D. W./Omanon, R. C./Johnson, L.: Inferences in story comprehension. Paper presented at the symposium on the Development of Discourse Processing Skills. Society for Research in Child Development. New Orleans 1977
- Trier, J.: *Der deutsche Wortschatz im Sinnbezirk des Verstandes. Die Geschichte des sprachlichen Feldes*. Heidelberg: Carl Winter Verlag 1931
- Trim, J.: *English Pronunciation Illustrated*. London: Cambridge University Press 1976

- Tulving, E./Colotha, V. A.: Free Recall of Trilingual Lists. In: Cognitive Psychology, 1, 1970, 86-98
- Turner, J. F.: Grading the Present Progressive. In: Die Neueren Sprachen, Vol. 80, No. 3, 1981, 194-202
- Ungerer, F.: Passiver Lernwortschatz. In: Der fremdsprachliche Unterricht (Sonderdruck), 1980, 186-197
- Urban, K.: Hörverstehen. In: Linguistik und Didaktik, 6. Jahrgang, 1975, 195-197
- Urquhart, A.: K.A.A.V. Reading Research Project Report. Mimeo, University of Edinburgh 1976
- Valdman, A.: Error Analysis and Pedagogical Ordering. Linguistic Agency University of Trier, Series B, paper 11, 1974
- Vester, F.: Denken, Lernen, Vergessen. München: dtv 1978
- Vielau, A.: Kognitive Wortschatzdidaktik. In: Die Neueren Sprachen, Bd. 24, 1975
- Vietor, W.: Der Sprachunterricht muß umkehren. Ein Beitrag zur Überbürdungsfrage von Quousque Tandem. Heilbronn: Verlag von Gebr. Henninger 1882
- Vollmer, H. J./Sang, F.: Zum psychologischen Konstrukt einer internalisierten Erwartungsgrammatik. In: Linguistik und Didaktik, 42, 1980, 122-148
- Wallace, M. J.: Teaching Vocabulary. London: Heinemann 1982
- Walsh, J. H.: Teaching English to Children of Eleven to Sixteen. London: Heinemann 1965
- Weber, H. (Hrsg.): Landeskunde im Fremdsprachenunterricht. München: Kösel 1976
- Weinert, F. E.: Kognitives Lernen: Begriffsbildung und Problemlösen. In: F. E. Weinert et al.: Funkkolleg Pädagogische Psychologie. 2 Bände. Frankfurt/M.: Fischer 1974
- Weisgerber, L.: Von den Kräften der deutschen Sprache. Band I: Grundzüge der inhaltsbezogenen Grammatik.

- Düsseldorf: Schwann Verlag 1962³
- Wekker, Ch.: The Expression of Future Time in Contemporary British English. An Investigation into the Syntax and Semantics of Five Verbal Constructions Expressing Futurity. Amsterdam 1976
- Wendt, O.: Der neusprachliche Unterricht im Lichte der neuen Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen. Langensalza: 1894
- Werlich, E.: Die Technik systematischer Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht. Teil I: Aspekte und Bedeutung feldbezogener Worterlernung. Praxis, 16. Jahrgang, 1969, 23-38. Teil II: Feldbezogene Wortschatzarbeit und Textlektüre. Praxis, 16. Jahrgang, 1969, 158-174
- Werlich, E.: Wörterbuch der Textinterpretation - Englisch. Dortmund: Verlag Lambert Lensing 1978⁸
- White, R. V.: Teaching Written English. London: Heinemann Educational Books 1983²
- Widdowson, H. G.: Teaching Languages as Communication. London: Oxford University Press 1978
- Wierlacher, A. et al. (Hrsg.): Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 3. Heidelberg: Julius Groos Verlag 1977
- Wilkins, D. A.: Linguistics in Language Teaching. London: Edward Arnold Ltd. 1978⁷
- Wilkins, D. A.: Linguistik im Sprachunterricht. Heidelberg: Quelle & Meyer 1976
- Willée, G.: Sprachlehrwerkanalyse mit Hilfe der elektronischen Datenverarbeitung dargestellt an Deutsch-Lehrwerken für Ausländer. Tübingen: Narr Verlag 1976
- Williams, D.: Developing Reading Comprehension Skills at the Post-Primary Level. In: FORUM, Vol. XXI; No. 3, 1983, 11-16

- Winitz, H.: A Comprehension Approach to Foreign Language Teaching. Rowley, Mass.: Newbury House 1981
- Winitz, H./Reeds, J.: Rapid Acquisition of a Foreign Language (German) by the Avoidance of Speaking. In: International Review of Applied Linguistics, 11, 295-315
- Wolff, D.: Lehrbuchtexte und Verstehensprozesse in einer zweiten Sprache. In: Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis, 1, 1984, 4-11
- Wunderlich, D.: Die Rolle der Pragmatik in der Linguistik. In: Der Deutschunterricht, 22, 4, 1970, 5-41
- Wunderlich, E.: Sprechakte. In: U. Maas/D. Wunderlich: Pragmatik und sprachliches Handeln. Frankfurt: Athenäum 1972
- Zandvoort, R. W.: A Handbook of English Grammar. London: Longman 1972⁶
- Ziegesar v., D.: Fremdbestimmung des Schülers auch durch gesellschaftskritische Lehrbuchinhalte. In: Englisch, 9, 1974, 134-138
- Zimmermann, G.: Grammatik im Fremdsprachenunterricht. Frankfurt/Berlin/München: Diesterweg 1977
- Zimmermann, G.: Schwierigkeitsfaktoren und Progression im Lernbereich Hörverstehen. In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts, 27. Jahrgang, 1980, 3-12
- Zimmermann, G.: Was ist eine didaktische Grammatik? In: W. Kleine (Hrsg.): Perspektiven des Fremdsprachenunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland. Frankfurt/Berlin/München: Diesterweg 1979, 96-112
- Zoller, W.: Meinungen zur Rechtschreibung und Rechtsschreibreform. In: G. August (Hrsg.): Deutsche Rechtschreibung mangelhaft? Materialien und Meinungen. Heidelberg: Quelle & Meyer 1974

Lehrwerke

- Englisch G, Grammatik. Berlin: Cornelsen-Velhagen & Klasing 1981
- English for You 1. Dortmund/Hannover: Lensing und Schroedel 1969
- English for You. Berlin-Ost: Volk und Wissen
- English in Action 4G. München: Langenscheidt-Longman 1981
- English in Action 3H. München: Langenscheidt-Longman 1983⁵
- English in Action 4H. München: Langenscheidt-Longman 1982²
- English in Action 5H. München: Langenscheidt-Longman 1983
- English in Action 6H. München: Langenscheidt-Longman in Vorbereitung
- English in Action 3R. München: Langenscheidt-Longman 1981
- English in Action 4R. München: Langenscheidt-Longman 1982
- English in Action 2RG. München: Langenscheidt-Longman 1980
- English in Action RS7. München: Langenscheidt-Longman 1983
- English in Action RS8. München: Langenscheidt-Longman 1984
- English is Fun, Book 1. Lehrerausgabe. Langenscheidt/Schroedel/Lensing 1967
- Go Ahead. Lehrwerk für die Realschule. Berlin: Cornelsen & Oxford University Press 1983
- How Do You Do. S1. Paderborn: Schöningh 1974
- How Do You Do. S2. Paderborn: Schöningh 1975
- It's up to You. Band 1. Frankfurt/Berlin/München: Diesterweg 1974

Kaiser, G.: Learning English Sounds. Eine Aussprache-
schulung für das erste Lernjahr Englisch. Phonetik-
kurs zum Lehrwerk Learning English - Modern Course.
Stuttgart: Klett Verlag 1979

Learning English - Modern Course 2. Stuttgart: Klett
Verlag 1975

Listen! Stage 2. Hamburg: Petersen & Macmillan GmbH
1982

Modern English 1. München: Oldenbourg 1970⁷

The Good Companion. Ausgabe A, Teil 1. Frankfurt/
Berlin/München: Diesterweg 1970²

The New Guide. Frankfurt/Berlin/Bonn: Diesterweg 1964

Nachtrag:

Marslen-Wilson, W.D./Welsh, A.: Processing interactions and
lexical access during word-recognition in continuous
speech. In: Cognitive Psychology, Vol.10 1978:29-63

Rankin, P.T.: Measurement of the ability to understand
spoken language. Michigan 1926

Bird, D.E.: Teaching Listening Comprehension. In: Journal
of Communication 3, 1953

Fiske, J.(ed.): Introduction to communication studies.
Methnen London and New York, 1982

Lebenslauf

Geboren am 18.12.1942 in Reichenberg (CSSR)

1950 - 1955: Volksschule in Mühldorf/Inn

1955 - 1964: Gymnasium in Traunstein

1964 - 1967: Pädagogische Hochschule der Universität München

1967: 1. Lehramtsprüfung

1967 - 1971: Lehrer an der Volksschule in Dinkelsbühl

1971: 2. Lehramtsprüfung

Sportreferent auf Schulumtsebene

1971 - 1981: Lehrer an der Gesamtschule Schwabmünchen

ab 1976 Konrektor

Weitere Tätigkeiten: Lehrplankommission am
ISP-München, Bayerischer Rundfunk (Schulfern-
sehen: Lehrerkolleg), beständiger Referent an
der Lehrerfortbildungsakademie in Dillingen,
Schulbuchautor bei Langenscheidt/Longman seit
1972, Dozent an der Kreisvolkshochschule Augs-
burg, Fortbildungsreferent auf Schulumtsebene für
die Englische Fachdidaktik, Schulreferent der
Stadt Schwabmünchen

1982: Magister Artium an der Ludwig-Maximilians-
Universität München

1981 - heute: Wissenschaftlicher Assistent am Lehrstuhl für die
Fachdidaktik der Englischen Sprache der Universität
München

1984: Akademischer Rat a.Z. an der Universität München

1985: Promotion (Dr.phil.) an der Universität München.

Dr. phil. Werner Bieweg, N.A.

